Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

XVI. Jahrgang

1901.

Berlin 1902.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstrafse 26.

Vorwort.

Im Bestand der Mitarbeiter ist keine Veränderung eingetreten.

Es fehlen diesmal die Abschnitte *Schulgeschichte, Katholische Religionslehre, Gesang*, wofür im folgenden Jahr Ersatz geleistet werden soll.

Der Herausgeber.

Inhaltsübersicht.

Einleitung

Gymnasialdirektor Professor Dr. Conrad Rethwisch in Charlottenburg.

I. Schulgeschichte

Gymnasialrektor Professor Karl Erbe in Ludwigsburg.

(s. Vorwort.)

II. Schulverfassung

Professor Dr. Ludwig Viereck in Braunschweig.

III. Evangelische Religionslehre

Oberlehrer Hermann Petri in Bielefeld.

IV. Katholische Religionslehre

Professor Ignaz Nepomuk Brunner in München.

(s. Vorwort.)

V. Deutsch

Gymnasialdirektor Professor Dr. Richard Jonas in Köslin.

VI. Latein

Professor Dr. Hermann Ziemer in Kolberg.

VII. Griechisch

Geheimer Oberschulrat Dr. Albert von Bamberg in Gotha.

VIII. und IX. Französisch und Englisch

Professor Dr. Hans Löschhorn in Berlin.

X. Geschichte

Oberlehrer Dr. Paul Pomtow in Sorau.

XI. Erdkunde

Oberlehrer Dr. Hermann Engelmann in Berlin.

XII. Mathematik

Oberrealschuldirektor Professor Dr. Albrecht Thaer in Hamburg (I). — Oberlehrer Karl Weise in Halle a. S. (II).

XIII. Naturwissenschaft

Oberlehrer Dr. Carl Matzdorff in Berlin (I und II). — Professor Dr. Emil Loew in Berlin (III). — Oberlehrer Karl Weise in Halle a. S. (IV).

XIV. Zeichnen

Zeicheninspektor Professor Fedor Flinzer in Leipzig.

XV. Gesang

Gesanglehrer Ernst Langelütje in Berlin.

(s. Vorwort.)

XVI. Turnen und Schulgesundheitspflege

Schulrat Dr. Ignaz Küppers in Berlin.

Schriftenverzeichnis.

Abkürzungen für die Titel der allgemeinen Schulzeitschriften.

BbG. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen. — BhS. = Blätter für höheres Schulwesen. — CB. = Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen. — CoB. = Comenius-Blätter. — Gm. = Gymnasium. — HG. = Das humanistische Gymnasium. — Jb. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen. — KW. = Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. — LL. = Lehrgänge und Lehrproben. — Msch. = Österreichische Mittelschule. — NJ. = Neue Jahrbücher für das Klass. Altertum usw. — PA. = Pädagogisches Archiv. — PW. = Pädagogisches Wochenblatt. — RhS. = Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. — SwS. = Südwestdeutsche Schulblätter. — ZaU. = Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. — ZbR. = Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen. — ZG. = Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — ZlS. = Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. — ZöG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. — ZPhP. = Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. — ZR. = Zeitschrift für das Realschulwesen.

Umfang.

Einleitung

C. Rethwisch.

Die neuen Ordnungen im höheren Schulwesen Preufsens aus den Jahren 1900/02 sind amtlich als Weiterführung der Reform bezeichnet worden. Sie hat wieder eine Teilstrecke zurückgelegt, einen Ruhepunkt erreicht, um dem historischen Entwicklungsgesetz gemäfs hernach ihren Fortgang zu nehmen.

Als ein paar vielleicht verwendbare **Richtpunkte für die Zukunft** wollen die nachfolgenden Ausführungen aufgefafst werden.

Auf die grundsätzliche Anerkennung der Gleichberechtigung, welche die Junikonferenz und der Allerhöchste Novembererlafs vom Jahre 1900 den drei Arten der preufsischen Oberschule gebracht haben, sind von 1901 ab Mafsnahmen zur Herbeiführung eines dementsprechenden Rechtszustandes gefolgt. Sie gingen teils vom Reich, teils aber und zumeist von Preufsen allein aus.

Nach Beschlufs des Bundesrats sind die Reifezeugnisse der deutschen Realgymnasien als gleichberechtigt mit denen der Gymnasien für den ärztlichen Beruf anerkannt worden. Eine Kaiserliche Kabinettsorder gewährte den in den Seeoffiziersstand eintretenden Reifgesprochenen der preufsischen und der als diesen gleichwertig anerkannten aufserpreufsischen Oberrealschulen die Befreiung von der Kadetten-Eintrittsprüfung, die bisher nur den reifgesprochenen Gymnasiasten und Realgymnasiasten zu teil wurde. Für den Verwaltungsbereich des preufsischen Kriegsministeriums verfügte eine Königliche Kabinettsorder das Nämliche für die Fähnrichs-Prüfung beim Eintritt in den Offiziersberuf. Der preufsische Kultusminister erschlofs die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen ohne Einschränkung auf bestimmte Fächer auch den Reifgesprochenen der deutschen Realgymnasien und der preufsischen oder ihnen gleichwertigen aufserpreufsischen Oberrealschulen. Den Reifezeugnissen der deutschen Realgymnasien und der preufsischen Oberrealschulen legte ein gemeinsamer Erlafs des preufsischen Justiz- und des Kultusministers die Berechtigung für ihre Inhaber zum Rechtsstudium bei, doch wurde hierbei das Gymnasium als die geeignetste Anstalt zur Vorbildung auf den juristischen Beruf bezeichnet.

Von den Theologen verlangt man in Preufsen nach wie vor das Reifezeugnis eines Gymnasiums.

Im Reich beschränkt sich die Gleichberechtigung der drei Oberschularten einstweilen auf den Seeoffiziersstand; für die Medizin sind nur Gymnasium und Realgymnasium, nicht aber die Oberrealschule gleichberechtigt; wie die aufserpreufsischen Bundesstaaten sich zur Gleichberechtigung der drei Schularten für das höhere Lehramt und für die juristische Laufbahn stellen und welche Vorbildung die drei aufserpreufsischen Königreiche für ihre Fahnenjunker fordern werden, steht noch dahin.

Die Gleichberechtigung erstreckt sich bislang also weder auf alle höheren Berufsarten, noch bei der Mehrzahl derer, für die sie anerkannt, auf das ganze Deutsche Reich.

Die Lücken, die gegenwärtig noch in der Durchführung der Gleichberechtigung bestehen, mögen sich früher oder später wohl sämtlich unter der zwingenden Macht der Verhältnisse schliefsen. Und so sind sie selbst es auch weniger, welche die Zufriedenheit mit dem Erreichten beeinträchtigen, als manches an der Art, wie es zustande gekommen ist.

Das Schulwesen ist nicht Reichssache, die Reformen unterliegen daher der Entscheidung der Einzelstaaten. Aber sehr zu vermissen bleibt doch ein Reichsorgan, durch dessen Vermittelung eine vorherige Verständigung unter den Bundesstaaten erleichtert werden könnte. Einen Ansatz hierzu besitzen wir in der Reichs-Schulkommission. Sie müfste zu einem dem Reichsamt des Inneren angehörigen Reichs-Schulamt ausgebildet werden.

Die Aufgabe dieses Amtes läge zum einen Teil in der Mitwirkung an der Schulgesetzgebung und zum anderen in einer publizistischen Tätigkeit.

Entwürfe der Unterrichtsverwaltungen zu Veränderungen in der Schulverfassung, die eine einheitliche Regelung der Sache im ganzen Reich wünschenswert erscheinen lassen, gehen dem Reichs-Schulamt zur weiteren Behandlung zu. Es übermittelt diese Entwürfe nebst seinen gutachtlichen Bemerkungen hierzu den anderen Bundesregierungen, nimmt deren Rückäufserungen entgegen und stellt aus diesem Material eine Vorlage zur Beschlufsfassung durch die Regierungen her. In den Schulangelegenheiten der überseeischen Besitzungen des Reichs bereitet das Reichs-Schulamt die Vorlagen für den Bundesrat vor. Die bisherigen Geschäfte der Reichs-Schulkommission verbleiben dem Amt.

Die publizistische Tätigkeit des Reichs-Schulamts findet eine Anknüpfung in der beim preufsischen Kultusministerium eingerichteten Auskunftsstelle für höheres Unterrichtswesen und einen Vorgang in dem U. S. Bureau of education zu Washington. Das Bureau veröffentlicht alljährlich „Reports“, statistische Darstellungen über das Schulwesen der Union, und gibt aufserdem „Informationszirkulare“ über schwebende Einzelfragen heraus. Mit dem Bureau ist eine Bibliothek der gesamten Schulliteratur, ein Schulmuseum und ein schulhygienisches Institut verbunden.

Das Reichs-Schulamt bedürfte einer gröfseren Mitgliederzahl als die Reichs-Schulkommission, eines Leiters im Hauptamt und einer eigenen Kanzlei. Ein aus Abordnungen der Einzelstaaten sich zusammensetzender Reichs-Schulrat tritt als beratende Körperschaft auf Berufung des Reichskanzlers in regelmäfsiger Folge der Tagungen dem Reichs-Schulrat zur Seite. Seine Beschlüsse sind von diesem wie die ihm zugestellten Entwürfe der Einzelstaaten zu behandeln.

Die immer schnellere Wiederkehr, die die preufsischen Landes-Schulkonferenzen seit 1849 erfahren haben — 1849, 1873, 1890, 1900 — legt die Frage nahe, ob es nicht zeitgemäfs wäre, hieraus eine dauernde Einrichtung zu machen und einen in gesetzlich bestimmten Zwischenräumen vom Unterrichtsminister einzuberufenden Landes-Schulrat zu bilden. Er vereinigte in sich wie die Generalsynode teils vom König ernannte, teils gewählte Mitglieder. Wahlberechtigt sind in regelmäfsigem Wechsel untereinander die Vertretungen der Schulgemeinden, die „Schulräte", deren einer jeder Oberschule anzugliedern ist (vgl. Jb. XII, Einleitung S. 1 ff.). Der Landes-Schulrat hat alle gesetzgeberischen Mafsnahmen der Unterrichtsverwaltung vor ihrer Einbringung in den Landtag zu begutachten. Die Grenzen zwischen der Verordnungsgewalt des Ministers und der Gesetzgebung zu bestimmen, wird Sache des Unterrichtsgesetzes sein. Dem Ermessen des Ministers bleibt die Befragung des Landes-Schulrats auch in anderen als gesetzgeberischen Angelegenheiten überlassen. Dieser ist aufserdem befugt, über Anträge aus seiner Mitte zu beraten. Seine Verhandlungen sind öffentlich. Für die Umfassung aller mafsgebenden Gesichtspunkte bei der Vorbereitung von Reformen und für die Stetigkeit des Ganges in deren Aufeinanderfolge hätte der Landes-Schulrat demselben Zweck zu dienen, den einst Friedrichs des Grofsen Unterrichtsminister von Zedlitz mit dem Ober-Schulkollegium und Stein und Wilhelm von Humboldt mit der wissenschaftlichen Deputation für das Unterrichtswesen nach dieser Richtung hin verfolgten.

In der allgemeinen Lehrverfassung der Oberschulen besteht der gröfste Fortschritt seit 1890 darin, dafs eine gröfsere Mannigfaltigkeit der Grundformen zugelassen worden ist. Zugleich mit der Zuerkennung der Gleichberechtigung ist ein erhöhtes Gewicht darauf gelegt worden, die Eigenart der einzelnen Schulgattungen schärfer zum Ausdruck zu bringen. In den darüber getroffenen Bestimmungen werden jedoch dem Herkommen gemäfs nur Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen unterschieden und die Reformanstalten ersteren beiden stillschweigend mit zugerechnet. Die Betonung der Eigenart ist vornehmlich in einer bedeutenden Verstärkung der Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenfächern erfolgt. Hierin stellen sich die neuen Ordnungen in einen entschiedenen Gegensatz zu den Lehrplänen und Prüfungsordnungen von 1882, während sie in den Vorschriften über das Lehrverfahren mit diesen sich näher berühren, als mit denen von 1892. Die Reifeprüfungsordnungen von 1882 erkannten die Gleichwertigkeit der verschiedenen wissenschaftlichen

Lehrfächer damit an, dafs ein Nicht genügend in irgend einem Fache durch ein Gut in jedem anderen ausgleichbar war. Jedes lehrplanmäfsige Fach, diese Anschauung lag dem zu Grunde, ist ein Hauptfach für das Ganze der Bildung; die gröfsere oder geringere Stundenzahl bildet keinen Mafsstab für den inneren Bildungswert der einzelnen Lehrgegenstände, sie hängt nicht hiervon, sondern von der Schwierigkeit der Erlernung ihres Lehrinhalts ab. Jetzt sind Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Mathematik, bezw. Rechnen auf dem Gymnasium, Deutsch, Lateinisch, Französisch, Englisch, Mathematik auf dem Realgymnasium, Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik und in den oberen Klassen Naturwissenschaft auf der Oberrealschule für Hauptfächer erklärt und die anderen damit zu Nebenfächern geworden. Ein Nicht genügend in einem dieser Hauptfächer kann nur durch ein Gut in einem anderen unter eben diesen bei der Versetzung und in der Reifeprüfung ausgeglichen werden; bei Nicht genügend in zwei Hauptfächern ist die Prüfung nicht bestanden. Über Nicht genügend „in dem einen oder anderen“ Nebenfache, also auch in mehr als einem, kann dagegen hinweggesehen werden, auch ohne dafs irgendwo ein Gut vorhanden ist. So ist nun von den Gegenständen, die an allen Oberschulen in wesentlich gleicher Weise betrieben werden, nur Deutsch als Hauptfach anerkannt, nicht aber Religionslehre, Geschichte und Erdkunde, und von den Gegenständen, die aufserdem den Oberschulen gemeinsam, nur Mathematik, dazu für die Realanstalten Französisch, für die Oberstufe der Oberrealschule Naturwissenschaft. Hingegen sind die Gegenstände, die nur einer oder zwei von den drei Schulgattungen als Pflichtfächer eigen sind, Latein, Griechisch, Englisch, sämtlich Hauptfächer. Und doch, wonach liefse sich sicherer bestimmen, welcher Wert einem Fach für die allgemeine Geistesbildung beigelegt wird, als darnach, inwieweit es sich übereinstimmend auf dem Lehrplan aller drei Gattungen von Oberschulen findet? Nein, das Wesentlichste und Unerläfslichste für die Allgemeinbildung der höheren Schichten kann nicht in dem liegen, was die höheren Schulen im Unterricht voneinander trennt, sondern nur in dem, was sie mit einander gemeinsam haben. Gerade die ihnen gemeinsamen Fächer sind die Haupt- und Stammfächer der allgemeinen Geistesbildung. Werden sie zu Nebenfächern gemacht, so kann das wohl ihrer geringeren Stundenzahl entsprechen, steht aber mit ihrem Wert für die Allgemeinbildung im Widerspruch. Es ist das dann nicht viel anders, als wenn man das Wesen des Christentums nicht in dem den christlichen Kirchen Gemeinsamen, sondern in ihren konfessionellen Verschiedenheiten erblickte. Gegenstände, wie Religionslehre, Deutsch, Geschichte und Erdkunde haben nicht darum eine geringere Stundenzahl, weil sie weniger wichtig wären als die Fremdsprachen und die Mathematik, sondern weil sie dem Schüler näher liegen, sich mit dem Stammgut des Heimatlichen aufs engste verschmelzen und sowohl vom gebildeten Elternhause als von den anderen Lehrstunden her reiche Zuleitungen empfangen, die jenen anderen fehlen. Die Fremdsprachen und die Mathematik müssen eine gröfsere Stundenzahl haben,

weil sie den Schülern ferner liegen und nicht eine solche Unterstützung von anderwärts her erhalten. Wie Deutsch trotz seiner geringen Stundenzahl ein Hauptfach ist, so böte diese auch kein Hindernis, dafs Religionslehre, Geschichte und Erdkunde und allerwärts auch Naturwissenschaft es ebenfalls wäre.

Es kann nicht ausbleiben, dafs die Nebenfächer als solche eingeschätzt werden, auf die nicht so viel ankommt, wie man in der Schulsprache zu sagen pflegt. Darf über sie bei den wichtigsten Entscheidungen „hinweggesehen" werden, so werden die Schüler nur zu leicht hierin lässiger, und dem Lehrer wird damit die Aufgabe erschwert. Dazu wird er sich noch vielfach mit den weniger günstig gelegenen Stunden zu begnügen haben. Es mufs seine Freude am Unterricht beeinträchtigen, wenn ihm nicht der gleiche Lohn in der Geltung seiner Unterrichtsergebnisse winkt, wie bei den „Hauptfächern". Lehrgegenstände mit geringerer Stundenzahl sollten gerade auf alle Weise durch die allgemeinen Anordnungen gehoben werden. Kann doch der Schüler in ihnen so gut wie in jedem anderen Fach das Wichtigste lernen, das Arbeiten. Arbeitslust gilt es zu erwecken, gleichviel auf welchem Gebiete zuerst. Liegt die gröfsere Neigung und Befähigung eines Schülers im Bereich eines „Nebenfaches" und fänden deswegen seine Anstrengungen und Leistungen hierin nicht die gebührende Beachtung und Anerkennung bei seiner allgemeinen Beurteilung, so entsteht Gefahr, dafs dieser Lerntrieb sich nicht weiter entwickelt wie er könnte, geschweige denn, dafs er sich auf andere Lehrgebiete fortpflanzte. Es ist überdies allgemein pädagogisch sehr bedenklich, dem Schüler von vornherein in einigen Gegenständen etwas nachsehen zu wollen, indem es auf die Erziehung zur allseitigen allgemeinen Pflichterfüllung nachteilig einwirkt. Nimmt man es mit einer Vernachlässigung auf einzelnen Arbeitsgebieten leicht, so greift sie oft nur zu schnell weiter um sich. Der Einwand, in früherer Zeit habe man auch nur in einigen Gegenständen gröfsere Anforderungen an die Arbeitskraft der Schüler gestellt, trifft nicht zu. Früher steckte man eben die Zielforderungen in den „Nebenfächern" nicht so hoch. Fordert man aber mehr, dann mufs man auch streng auf die Erfüllung der Forderungen halten. Ausgleiche zwischen höher- und minderwertigen Leistungen entsprechen, wenn es an der erforderlichen Bemühung nicht gefehlt hat, der Billigkeit, mit dem einfachen Hinwegsehen über ganze Lehrbereiche und ebenso mit der Unfähigkeit eines Teils der Fächer für bestimmte andere Deckung zu bieten, können wir uns aber nicht befreunden.

Der Unterscheidung von Haupt- und Nebenfächern liegt der berechtigte Gedanke zu Grunde, die Arbeitskraft der Schüler zusammenzuhalten und ihr enger umgrenzte Gebiete anzuweisen, in denen sie sich zu einem sicheren und selbständigen Können zu entwickeln vermag. Statt des hierzu eingeschlagenen Weges wäre es jedoch besser, wenn die Vereinfachung darin gesucht würde, das gleichzeitige Nebeneinander verschiedener Lehrgegenstände einzuschränken. Es sollten auf der Unter-

stufe nirgends mehr als zwei und auf der Oberstufe nicht mehr als drei Fremdsprachen nebeneinander getrieben werden. Am leichtesten liefse sich dies auf den Reformanstalten erreichen, man brauchte hier nur am Gymnasium den Anfang des Griechischen, und am Realgymnasium den des Englischen von Unter- nach Obersekunda zu verlegen. Am Gymnasium schlösse man dann mit Französisch als Pflichtfach in Untersekunda ab und könnte noch die 3 Stunden Französisch der beiden Primen auf das Englische übertragen. Man erhielte hiernach: O II 6 Latein, 10 Griechisch; U I und O I 6 Latein, 7 Griechisch, 3 Englisch. Die durch Entfernung des Griechischen und Englischen in der Untersekunda der Reformanstalten freiwerdenden Stunden kämen zuvörderst dem Lateinischen und Französischen zu gute. Es brauchten nicht alle Reformanstalten zugleich diese Veränderung vorzunehmen, es genügte, wenn es zunächst an einigen Stellen geschähe, wo Neigung hierzu vorhanden ist. Sind dann dort die Ergebnisse im Griechischen günstig, so könnte auch Altgymnasien gestattet werden, es der Oberstufe vorzubehalten, ohne dafs darum hier Latein aufzuhören brauchte, die zuerst gelehrte Fremdsprache zu sein.

Als Gewinn würden wir es aufserdem betrachten, wenn die Knaben im ersten Jahrzehnt ihres Lebens noch keine Fremdsprache zu erlernen hätten, der Anfang damit auf allen Oberschulen also nicht vor der Quinta gemacht würde. Sie könnten sich dann um so viel gründlicher in den Volksschulfächern befestigen und namentlich ihren Sprachsinn an der Muttersprache ungestörter und vollständiger bilden. Auch bliebe damit die Volksschulbildung um ein Jahr länger die allgemeine.

Trotzdem zur Eigenart des Gymnasiums ein den Realanstalten gegenüber sehr viel ausgedehnterer Gesamtbetrieb der Fremdsprachen gehört, indem auf dem Gymnasium 47,49 % aller Lehrstunden aufser Turnen und Singen darauf verwandt werden, auf dem Realgymnasium aber nur 36,64 %, auf der Oberrealschule 29,84 %, ist doch das Gymnasium die einzige Oberschule, auf der in keiner Fremdsprache ein Aufsatz zu den Zielleistungen gehört, noch uneingeschränkt Übung im mündlichen Gebrauch gefordert wird. Denn der lateinische Aufsatz und das Lateinsprechen sind nicht zurückgekehrt und im Französischen wird dort nur „einige Geübtheit“, im Englischen nur eine „erste . . . Übung“ verlangt, während die Realanstalten in beiden Neufremdsprachen „Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch“ zu erreichen haben. Die Gymnasiasten entbehren also auf ihrem eigensten Gebiete, dem fremdsprachlichen, des Vorteils, den die Fertigkeit in einer Fremdsprache für die Ausbildung des allgemeinen Sprachvermögens bietet, und müssen hierin den Reifgesprochenen der Realanstalten nachstehen.

Der Wiederaufnahme des lateinischen Aufsatzes und des Lateinsprechens nach alter Art soll darum hier nicht das Wort geredet werden, aber zu bedauern ist es, dafs die lateinischen Inhaltsangaben und jedwede Ermunterung zur Übung im Gebrauch des Latein in den Lehrstunden aus den Lehrplänen verschwunden sind und einem verstärkten Betrieb des schrift-

lichen und mündlichen Übersetzens ins Latein unter Benutzung eines Übungsbuchs bis oben hin haben weichen müssen. Das wird nicht dazu beitragen, die Anziehungskraft der Gymnasien und die Freude der Primaner am lateinischen Unterricht zu erhöhen. Schade, dafs man einst auf der Dezemberkonferenz das Kind mit dem Bade ausgeschüttet und den lateinischen Aufsatz ganz geopfert hat, statt ihm eine feste Umgrenzung zu geben als freie, dem Stoffkreise der Lektüre entnommene Arbeit, so wie es schon die 82er Lehrpläne vorbereitet hatten. Den Schülern der Oberstufe sind freie Arbeiten willkommener als Übersetzungen. Sie entsprechen dem im Jünglingsalter erwachenden Trieb nach eigener Gestaltung des Stoffes. Es lockt den reiferen Schüler mehr und übt seine Kraft besser, wenn er Gelesenes selbständig in einen neuen Gedankenzusammenhang zu bringen hat und diesen in seiner Weise sprachlich darstellen darf, als wenn man ihn immer nur an einen gegebenen Text bindet und dessen wortgetreue Übersetzung in die Fremdsprache von ihm verlangt. Der Inhalt solcher Übungsstücke bleibt ihm meist gleichgültig und über sein sprachliches Können entscheidet dabei hauptsächlich die gröfsere oder kleinere Anzahl einzelner Fehler, nicht aber seine gesamte Fähigkeit, sich in der fremden Sprache angemessen auszudrücken. Wird mit Recht in den Lehrplänen ein so hohes Gewicht auf die Ausnutzung der lateinischen Lektüre für die Geschichtskenntnis des Altertums gelegt, so sind lateinische Inhaltsangaben ein ganz vorzügliches Mittel dazu, den Sinn für den Inhalt des Gelesenen zu schärfen. Die vorgeschriebenen Fachaufsätze in deutscher Sprache bleiben insofern an Wert für den Lateinunterricht hinter ihnen zurück, als sie nicht in gleicher Weise die Schüler dazu antreiben, ihren lateinischen Sprachschatz aus dem Schriftsteller zu bereichern.

Wir möchten nach alledem wünschen, dafs auf der Oberstufe erstens an Stelle der schriftlichen Übersetzungen ins Latein lateinische Fachaufsätze in Form von frei zu behandelnden Inhaltsangaben, und zweitens an Stelle der mündlichen Übersetzungen ins Latein Übungen im Lateinsprechen treten. Dafs dann auch in der Reifeprüfung das „Extemporale“ einer solchen freien Arbeit den Platz räumen mufs, folgt hieraus mit Notwendigkeit. Die Lektüre bildet nun einmal nach der ganzen Entwicklung, die die Altertumswissenschaft und der altsprachliche Unterricht genommen, den Kern des Ganzen, und da ist der natürliche Abschlufs, die Probe auf den Erfolg, nicht mehr ein mit dem Übungsbuch aufgezogenes Extemporale, sondern ein Rechenschaftsbericht über den Ertrag der Lektüre in lateinischer oder — soweit sich dies nicht mehr erreichen lassen sollte — in deutscher Sprache. Fachaufsatz oder Herübersetzung mag freigegeben, das Extemporale mufs preisgegeben werden!

Die neuen Lehrpläne verlangen mit gutem Grunde in der Prima Wiederholungen aus der alten Geschichte und die neue Reifeprüfungsordnung schreibt ebenfalls, was sehr erfreulich, Fragen daraus bei der Reifeprüfung auf dem Gymnasium vor. Es sei hierbei einer Einrichtung

empfehlend gedacht, die in dem Jahrzehnt von 1882 zu 1892 am Königl. Wilhelms-Gymnasium zu Berlin bestanden hat und sich gut bewährte, nämlich die Geschichtsstunden auf der Oberstufe so zu verteilen, dafs von O II bis O I wöchentlich je 2 Stunden auf die mittlere und neuere und je 1 Stunde auf die alte Geschichte entfielen. So schlösse sich der obere Lehrgang der mittleren und neueren Geschichte unmittelbar an den mit Untersekunda vollendeten unteren Lehrgang an und die Durchnahme der alten Geschichte hörte nicht mit Obersekunda auf, sondern fände ihre ununterbrochene Fortsetzung in der Prima, wobei sich die Lektüre der alten Klassiker weit ausgiebiger für sie nutzbar machen liefse.

In der Reifeprüfung dient die jetzt geltende Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenfächern zur Feststellung der Ausgleichsbedingungen unter den Lehrfächern. Man bedürfte jedoch dieser bedenklichen Unterscheidung nicht und brauchte darum doch nicht jedes einzelne Fach durch jedes andere wieder für ausgleichbar zu erklären, wenn man die Ausgleichbarkeit auf die Vereinigung der verwandten Fächer zu Fachgruppen begründete. Gruppe 1: Religionslehre, Deutsch, Geschichte. Gruppe 2: Fremdsprachen. Gruppe 3: Mathematik und Naturwissenschaft. Die Schlufsurteile werden von der Prüfungskommission festgestellt zuerst für jedes Einzelfach einer Gruppe und sodann für die Gruppe als Ganzes. Ein Nicht genügend in Gruppe 1 ist unausgleichbar, ein Nicht genügend in Gruppe 2 oder 3 kann durch ein Gut in einer der beiden anderen Gruppen ausgeglichen werden (vgl. Jb. XI, Einleitung S. 3 f.).

Die Wahrung der Eigenart findet ihre Berechtigung nicht nur bei den verschiedenen Gattungen der Oberschulen, sondern auch bei jeder einzelnen Anstalt. Die Anwendung hiervon soll hier nur auf die Schulbücher gemacht werden. Zu den Merkmalen eines guten Schulbuches gehört es, dafs die Lehrer gern darnach unterrichten. Stammt es aus der Unterrichtspraxis der eigenen Anstalt, um so besser. Man lasse daher den einzelnen Lehrerkollegien volle Freiheit, die Einführung neuer Lehrbücher zu beantragen. Sie auf ihre Brauchbarkeit zu prüfen, bevor die Genehmigung hierzu erteilt wird, ist Sache der Aufsichtsbehörde. Ist es ein in der Provinz bisher noch nicht eingeführtes Buch, so liegt die Entscheidung hierüber beim Minister. Warum sollte es nicht genügen, wenn der Minister sich diese Entscheidung vor einer Ersteinführung im Staate vorbehält, die Provinzial-Schulkollegien aber über die Bedürfnisfrage in jedem einzelnen Fall zu befinden haben? Und warum müssen mindestens zwei Anstalten bei der Ersteinführung in einer Provinz zugleich den Antrag stellen? Taugt das Buch etwas, dann kann es auch eine Anstalt allein benutzen, und taugt es nichts, dann ist's um so schlimmer, wenn es gleich zwei Anstalten in Gebrauch nehmen. Die Rücksicht aber auf den Geldbeutel der Eltern beim Schulwechsel ist hinfällig, wenn nur zwei oder drei Anstalten gemeinsam vorgehen müssen, denn es wäre der reine Zufall, wenn der Schüler unter allen möglichen Anstalten gerade auf die zweite oder dritte mit demselben Schulbuch überginge. Und

der etwa bei völliger Antragsfreiheit befürchteten Industrie der Lehrer in der Schulbuchfabrikation wäre ja doch durch die Abhängigkeit von der Genehmigung der Behörde ein Riegel vorgeschoben.

In den letztvergangenen Zeiten hat sich die Richtung sehr stark geltend gemacht, die Verhältnisse der Oberlehrer zu nivellieren. In der Prüfung für das höhere Lehramt wird für die Oberstufe nur noch eine einzige Lehrbefähigung verlangt, die Anstellung im Staatsdienst erfolgt nach Anciennitätslisten der Kandidaten, das Aufrücken der Oberlehrer in Gehalt und Rang geschieht nach dem Dienstalter usw. Geringere Ansprüche an die Vorbildung und gleichmäfsigere Versorgung, darauf kommt dies hinaus. Und die Folge ist, dafs der ganze Stand sich mit geringerer Bewertung und Entlohnung begnügen mufs, als seine tüchtigeren Mitglieder verdienen. Wir meinen, die Ansprüche an die wissenschaftliche Bildungshöhe der Kandidaten müssen wieder gesteigert, eine freie Auswahl unter den Anstellungsfähigen zurückgegeben, die Verleihung des Professortitels von wissenschaftlichen Leistungen wieder abhängig gemacht werden. Der Oberlehrerstand ruht nun einmal im Grunde auf Lehre und Pflege der Wissenschaft. Je Höheres er hierin anstrebt und je strengere Bedingungen für die Zugehörigkeit zu seinen verschiedenen Graden bestehen, desto höher wird auch seine Geltung in der Gesellschaft steigen. Von dem Mafse dieser Geltung hängt aber wieder sein Aufsteigen in Rang und Gehalt und zusammen hiermit die Stärke der Anziehungskraft ab, die die Wahl des Oberlehrerberufs auf die jungen Leute aus den höher gebildeten Gesellschaftsschichten ausübt.

Die jetzt in der Staatsprüfung geforderte Eine Lehrbefähigung für die Oberstufe ist zu wenig. Auf solch Einem wissenschaftlichen Bein kann man beim Unterricht nicht stehen. Ein Oberlehrer mit nur Einer vollen Lehrbefähigung erschwert die Aufstellung eines zweckmäfsigen Stundenplans, insbesondere für die Oberstufe. Lehrbefähigungen für die Unterstufe sind ein Übel und wohl kaum ein notwendiges. Die meisten Blöfsen, die sich Lehrer im Unterricht geben, rühren von einer Unterrichtserteilung mit halber Lehrbefähigung her. Und gerade ein tüchtiger Mann ist am meisten zu bedauern, wenn er gezwungen ist, neben seinen Hauptfächern auch in seinen Halbfächern zu unterrichten und nun etwa gerade von dieser seiner minderwertigen Seite her Schulräten oder Eltern zuerst bekannt wird. Derartige Wahrnehmungen sind dann aber zugleich von der ungünstigsten Rückwirkung auf den ganzen Stand. Darum sagen wir: Weg mit den Halbbefähigungen und statt der einen zwei Vollbefähigungen!

Damit soll jedoch keineswegs gesagt werden, dafs niemand aufserhalb seiner Lehrbefähigungen unterrichten dürfe; denn im Laufe der Zeit wird die praktische Lehrbefähigung wichtiger als die papierne. Mit Lust und Eifer kann man sich ja auch sehr wohl im Amt noch Befähigungen erwerben, ohne dafs sie darum einer Bestätigung durch ein Examen bedürften.

Die Anciennitätslisten der Kandidaten sind eingeführt worden, um ihnen eine bestimmte Reihenfolge bei der Anstellung möglichst zu gewährleisten. Doch liefs sich dieser Grundsatz nur zum Teil durchführen, da die nichtstaatlichen Anstalten ohne Staatszuschufs garnicht, die mit einem solchen nur bedingt daran gebunden sind, da ferner die Anciennitätslisten getrennt für jede Provinz aufgestellt werden, und da endlich auch bei staatlichen Anstalten die Anciennität nur insoweit in Betracht kommt, als dem nicht Rücksichten auf das Vorhandensein bestimmter Lehrbefähigungen entgegenstehen. Allzuviel bleibt also von dem Zweck der Anciennitätslisten nicht übrig, der Staat aber leidet durch sie den schweren Schaden, dafs er vorlieb nehmen mufs mit dem, was an Kandidaten übrig bleibt, nachdem die Städte ihre Auswahl unter ihnen getroffen haben. Die Staatsanstalten dürfen aber keine Versorgungsanstalten für sitzengebliebene Kandidaten werden. Einen Anspruch auf Anstellung durch den Staat kann unseres Erachtens die Ableistung der Oberlehrerprüfung und der Probezeit nicht geben. Es ist in jedermanns freies Belieben gestellt, ob er eine Anstellungsfähigkeit im höheren Lehramt sich erwerben will, der Staat fordert es von niemand und übernimmt deswegen auch damit keine Verpflichtung zur Versorgung, dafs er jemand zu der Prüfung und der Probeleistung zuläfst, von denen er die Anstellungsfähigkeit abhängig macht; Anstellungsfähigkeit ist noch kein Rechtsanspruch auf Anstellung. Die Anstalten sind nicht der Anstellung von Kandidaten wegen da, sondern die Kandidaten sind dazu da, dafs unter ihnen diejenigen zur Anstellung an den Anstalten ausgewählt werden, die für jede Anstalt die geeignetsten sind. Darum mufs der Staat auch wieder freie Hand hierin bekommen und den staatlichen Direktoren eine Mitwirkung bei der Auswahl der Kandidaten in ähnlichem Umfang eingeräumt werden, wie sie die nichtstaatlichen Direktoren der Regel nach ausüben.

Durch die Oberschul-Seminare ist für die praktische Vorbildung der Kandidaten die zuvor vorhanden gewesene Lücke vortrefflich ausgefüllt worden, für ihre theoretische Vorbildung fehlt hingegen zur Zeit noch die erforderliche Zahl von Professoren der Bildungswissenschaft an den Universitäten (vgl. Jb. XIII, Einleitung S. 14 f.).

Gegenwärtig erhält jeder Oberlehrer, einzelne Ausnahmefälle abgerechnet, mit seinem Aufrücken in das obere Drittel der Gesamtheit den Professortitel. An Wertschätzung inner- und aufserhalb des Standes hat dieser dadurch nicht gewonnen, dafs in die Öffentlichkeit getretene wissenschaftliche Leistungen nun keine Vorbedingung mehr dafür sind. Und doch ist von alters her mit dem Begriff „Professor“ die Vorstellung von einer akademischen Rangstufe in Wissenschaft oder Kunst unzertrennlich verbunden gewesen. Mit dem Ratscharakter steht es anders, der bedeutet bei allen Beamten eine Ehrung für zurückgelegte Dienstjahre. Er mag daher auch wie bisher von den Oberlehrern zu seiner Zeit erlangt

werden, hoffentlich jedoch künftig als Amtscharakter und nicht mehr nur als persönlicher Rang.

Soll dem vom Oberlehrer geführten Titel Professor ein vermehrter Inhalt und Wert zurückgegeben werden, so müfste er künftig wieder ohne eine entsprechende wissenschaftliche Leistung nicht zu erlangen sein. Eine hierfür ausreichende Leistung ist die Doktor-Dissertation; wer aber nicht promoviert hat, dessen Ernennung zum Professor wäre von einer anderweitigen wissenschaftlichen Druckschrift abhängig zu machen, über deren Wert die zuständige wissenschaftliche Prüfungskommission zu entscheiden hätte. Auf diese Art stände auch zu hoffen, dafs die Kandidaten wieder häufiger als es jetzt der Fall, zum Doktor promovieren, ja dafs es wieder die Regel wird. Der Doktortitel und kein anderer ist der standesgemäfse Ehrentitel eines Kandidaten des höheren Schulamts, des Seminar- und Probekandidaten sowohl wie des Hülfs-Oberlehrers. Aus dem Oberlehrerstande ist schon sattsam genug nach einem anderen Stande hinübergeschaut worden, um ihm gleich zu werden an Gehalt und Rang. Es ist diesem anderen Stande damit reichlich viel Ehre angetan worden, dafs er so zur Norm erhoben wurde. Nun noch etwa gar Titel von ihm herübernehmen wollen und Schulreferendare und -Assessoren schaffen, das hiefse denn doch die Anerkennung eines anderen Standes als eines höherwertigen zu weit treiben.

Die jetzt in Flufs gekommene Bewegung zur Bildung eines Deutschen Oberlehrervereins und zur Abhaltung von Deutschen Oberlehrertagen begrüfsen wir auf das freudigste (vgl. Jb. XII, Einleitung S. 10). Ein derartiger engerer Zusammenschlufs der höheren Schulmänner im ganzen Reich ist erforderlich, um dem Stand zur Vertretung seiner Berufsangelegenheiten das Gewicht in der Öffentlichkeit zu geben, das seinen Leistungen für das allgemeine Wohl entspricht.

Die Sicherung eines zahlreichen Besuchs der Oberlehrertage hängt mit der Ferienfrage eng zusammen. Die Ordnung der Ferienlage müfste eine einheitliche im Reich werden und gehörte auch zu den Aufgaben eines künftigen Reichs-Schulamts. Wir treten für sechswöchentliche Sommerferien, mit dem Anfang in der letzten Juliwoche, für vierzehntägige Weihnachts- und Oster- und für achttägige Pfingstferien ein. Voraussetzung hierbei ist, dafs Ostern alleiniger und ausschliefslicher Prüfungs- und Versetzungstermin wird (vgl. Jb. VII, II, 5 f.).

I.

Schulgeschichte

K. Erbe.

(s. Vorwort.)

II.

Schulverfassung

L. Viereck.

I. Allgemeine Lehrverfassung.

Das Jahr 1901 hat auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens eine ganze Reihe Veränderungen von einschneidender Bedeutung gebracht. Ihre Richtung wurde ihnen durch den *Kaiserlichen Erlafs* vom 26. November 1900 gewiesen. Er erkannte die durch das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule erworbene allgemeine Geistesbildung als gleichwertig an, wenn auch eine Ergänzung insofern erforderlich bleibe, als es für manche Studien und Berufszweige noch besonderer Vorkenntnisse bedürfe, deren Vermittelung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben jeder Anstalt gehöre. Diese grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit mache eine Änderung des Berechtigungswesens nötig und gebe die Möglichkeit, fortan die Eigenart einer jeden Schulform kräftiger zu entwickeln, aber auch die Arbeitsforderungen nach der Eigentümlichkeit einer jeden abzumessen. Die Abschlufsprüfung sei zu beseitigen. Die Lehrpläne nach Altonaer und Frankfurter Art, die sich im ganzen bewährt hätten, seien nicht nur in zweckentsprechender Weise fortzuführen, sondern auf breiterer Grundlage zu erproben. Dank der zielbewufsten Führung des Kaisers bedeuten diese Grundsätze eine kräftige Weiterführung der Reform aus dem Jahre 1892.

Als eine natürliche Fortsetzung derselben erscheinen die neuen *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preufsens.* Die noch immer von manchen Seiten erstrebte Einheitsschule ist mit vollem Rechte auch diesmal ausgeschlossen geblieben. Das Realgymnasium, dem die Dezemberberatung 1890 die Daseinsberechtigung absprach, und das seit 1892 sich in einer sehr schwierigen Lage befand, hat neue Anerkennung gefunden, und die Oberrealschule, für die die Lehrpläne von 1892 eine wirkliche Reform bezeichneten, ist in ihrem Bestande gesichert. Eine gesunde Einseitigkeit ist festgelegt; jede Schulgattung kann in ihrer Art das hohe

Ziel der Jugendbildung zu erreichen suchen. Die Ziele der ethisch wichtigsten Fächer, Religion, Deutsch und Geschichte, sind für alle drei neunstufigen Schulen gleich. Das Latein ist in den Gymnasien von 62 auf 68 und in den Realgymnasien von 43 auf 49 Wochenstunden gesetzt worden, ohne dafs jedoch das Ziel gegen früher erweitert wäre. Der lateinische Aufsatz ist nicht wiedergekehrt. Dafs die Übersetzung ins Lateinische auf der Oberstufe nicht beseitigt ist, wird mancher bedauern, noch mehr aber, dafs von neuem Übersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische auch auf der Oberstufe verlangt werden. Man mufs aber mit so manchem erreichten Guten zufrieden sein und solche Neuerungen und Besserungen von der Zukunft erwarten, zumal wenn mit der Forderung, dafs mit aller Strenge der einseitigen Wertschätzung des sogenannten Extemporales entgegengetreten werden solle, wirklich Ernst gemacht wird. Den neueren Fremdsprachen ist überall eine gröfsere Beachtung geschenkt worden, wenn es auch als ein Mangel zu bezeichnen ist, dafs in den drei oberen Klassen der Gymnasien das Englische nicht zu einem verbindlichen Fache gemacht, sondern wahlfrei geblieben ist, obwohl der kaiserliche Erlafs bei der grofsen Bedeutung, welche die Kenntnis des Englischen gewonnen hat, eine eingehendere Berücksichtigung dieser Sprache auf den Gymnasien gefordert hatte. Die Bestimmungen über das Englische auf den Gymnasien sind gänzlich unverändert geblieben. Erfreulich ist es aber, dafs auf allen Schulen Übungen im mündlichen Gebrauche der neueren Fremdsprachen verlangt werden. Die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer haben die ihrer Bedeutung für die Geistesbildung entsprechende Stellung behalten. Die Erdkunde hat auf den Realanstalten eine Erweiterung erfahren. Das ist erfreulich; aber weshalb diese Wohltat den Gymnasien vorenthalten ist, ist nicht einzusehen, da es nach dem ruhigen Urteile mafsgebender Schulmänner um die Kenntnis in der Erdkunde auf diesen Anstalten keineswegs besser steht als auf den Realschulen. Mit Nachdruck wird auf die stets wachsende Wichtigkeit des Zeichnens hingewiesen, und es kann immerhin erwartet werden, dafs besonders auf den Gymnasien diesem Lehrgegenstande eine gröfsere Teilnahme geschenkt wird. Ein Mangel aber ist es, dafs das Linearzeichnen auf den Oberrealschulen nicht verbindlich gemacht worden ist. Dafs der Pflege des Körpers die erforderliche Beachtung geschenkt wird, ist selbstverständlich; aber auch die besten Lehrpläne werden den Klageruf der Überbürdung nicht aus der Welt schaffen.

Die allgemeinen Bemerkungen enthalten besonders Gesichtspunkte für die Art und das Mafs der Hausarbeit, ferner Richtlinien, wie der Lehrer die ihm gestellte Aufgabe lösen könne, und betonen den stärkeren Einflufs des Klassenlehrers gegenüber dem Fachlehrer hauptsächlich in den unteren und mittleren Klassen.

Die *Ordnung der Reifeprüfung an den neunstufigen höheren Schulen* vom 27. Oktober 1901 zeigt schon durch ihre äufsere Form, dafs die Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen als gleichwertige Bildungs-

anstalten anzusehen sind. Denn während früher für jede Schulart besondere Bestimmungen erlassen wurden, sind sie jetzt einheitlich zusammengefafst, soweit nicht die Verschiedenheit des Prüfungsgegenstandes eine gesonderte Behandlung bedingte. Die Zahl der Hauptfächer beläuft sich am Gymnasium auf vier (Deutsch, Latein, Griechisch und Mathematik), am Realgymnasium und an der Oberrealschule auf fünf (an beiden Deutsch, Französisch, Englisch und Mathematik, dort aufserdem noch Latein und hier Physik), was offenbar einen Nachteil für die Realanstalten bedeutet. Es darf zum Ausgleich minderwertiger Leistungen nur ein Hauptfach in Betracht kommen. Es kann also jetzt eine nicht genügende Gesamtleistung im Deutschen durch ein „Gut“ in einem anderen Hauptfache ausgeglichen werden, während das früher nicht möglich war. Die bisherige Befreiung von der gesamten mündlichen Prüfung sowohl, als auch von derjenigen in einzelnen Fächern wird jetzt eingeschränkt. Nur der Schüler, der als „zweifellos“ reif bezeichnet ist, kann von der mündlichen Prüfung befreit werden, wenn er nach seinen Leistungen in der Klasse sowie in der schriftlichen Prüfung und nach seiner ganzen Persönlichkeit dieser Auszeichnung würdig erscheint. Bringt diese Änderung unter Umständen auch eine Vermehrung der Prüfungsarbeit mit sich, so ist die Änderung doch freudig zu begrüfsen. Denn ist die Reifeprüfung notwendig, so darf sie nicht vor einzelnen Fächern halt machen; auch zeigte bisher die mündliche Prüfung stets die schlechtesten Leistungen, während jetzt auch gute Schüler in die Prüfung kommen. Endlich wird auch das Fach, in dem bisher die Schulleistung entschied, an Bedeutung wieder in den Augen der Schüler steigen und den Zwecken der allgemeinen Bildung besser dienen, wenn der Schüler sich darüber in der mündlichen Prüfung auszuweisen hat.

Die so vielfach angefochtene *Abschlufsprüfung* als Nachweis der Reife zur Versetzung nach O II an neunstufigen Anstalten ist durch Verfügung vom 20. Dezember 1900 weggefallen. Nach dem Runderlafs vom 26. Februar 1901 soll die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst an jenen Schulen künftig wieder wie vor Einführung der Abschlufsprüfung durch den erfolgreichen Besuch der Untersekunda dargelegt werden. An den sechsstufigen höheren Schulen wird nach den Bestimmungen vom 29. Oktober 1901 die Reife für die Obersekunda der entsprechenden Vollanstalt durch eine Schlufsprüfung ermittelt.

Etwas ganz Neues sind die *Bestimmungen über die Versetzung der Schüler an den höheren Lehranstalten* vom 25. Oktober 1901; sie geben zum erstenmal eine allgemeine Regelung, während bisher wohl durch die Provinzialschulkollegien Anorduungen über einzelne bei der Versetzung zu beobachtende Punkte getroffen waren. Sie sind im ganzen als mafsvoll und verständig zu billigen. Bedenken erregen jedoch § 2 Absatz 2 und § 7. Nach § 2 kann der Direktor seine Unterlagen für die Versetzung noch durch mündliche Befragung und nötigenfalls auch durch

schriftliche Arbeiten vervollständigen. „Diese Ergänzung der Unterlagen bildet bei der Versetzung nach Obersekunda die Regel, von der nur in ganz zweifellosen Fällen abgesehen werden darf.“ Denn die letztere Bestimmung kann, da die „ganz zweifellosen“ Fälle kaum die Regel bilden werden und somit die Mehrzahl der Schüler sich einer Prüfung unterziehen mufs, als eine nur in der Form abgeänderte Rückkehr zur beseitigten Abschlufsprüfung aufgefafst werden. Doch wird ein verständiger Direktor von der Prüfung alles fernhalten, was für die Schüler etwas Bedrückendes und Aufregendes haben könnte. Schwerere Bedenken erregt der letzte Absatz des § 7. Wir hätten es lieber gesehen, wenn hier kurz bestimmt wäre, dafs die Frage der Versetzung oder Nichtversetzung durch Stimmenmehrheit der an der Beratung beteiligten Lehrer entschieden wird, dafs der Direktor bei Stimmengleichheit zu entscheiden hat, und dafs er in den Fällen, in denen nach seiner Ansicht die Versetzung oder Nichtversetzung zu Unrecht ausgesprochen ist, die Entscheidung des Provinzialschulkollegiums anzurufen hat.

Gemäfs dem Grundsatze im kaiserlichen Erlafs ist auch das *Berechtigungswesen* zu Gunsten der Realanstalten neu geregelt worden. Allerdings ist aus der grundsätzlichen Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei neunstufigen Anstalten der allein richtige Schlufs auf völlige Gleichberechtigung derselben nicht gezogen worden; doch ist in der Richtung auf dies Ziel ein sehr wesentlicher Schritt getan worden. Hinsichtlich der Theologen verbleibt es bei der Vorbildung durch das Gymnasium und der Ergänzungsprüfung für die von einer Realanstalt zum Studium der Theologie abgehenden Abiturienten. Dagegen sind die Abiturienten der drei neunstufigen höheren Schulen sowohl zur Einschreibung in der philosophischen Fakultät wie zur Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen gleichmäfsig und ohne jede weitere Vorbedingung zugelassen. Für die Medizin ist bestimmt worden, dafs neben dem Reifezeugnis von einem Gymnasium auch das von einem deutschen Realgymnasium als Nachweis der für die Zulassung zu den medizinischen Prüfungen erforderlichen schulwissenschaftlichen Vorbildung und somit auch für das Studium der Medizin anzusehen ist. Die Oberrealschul-Abiturienten müssen sich dieses Recht durch eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen an einem Realgymnasium erwerben. Die Zulassung zum Rechtsstudium ist dahin geordnet worden, dafs auch solche Studierende zugelassen werden, die das Reifezeugnis von einem deutschen Realgymnasium oder einer preufsischen Oberrealschule erworben haben. Doch haben diese, sowie diejenigen Gymnasialabiturienten, deren Reifezeugnis im Lateinischen nicht mindestens das Urteil „genügend“ aufweist, sich auf eigene Verantwortung die für ein gründliches Verständnis der Quellen des römischen Rechts erforderlichen sprachlichen und sachlichen Vorkenntnisse anderweitig anzueignen. Besondere Kurse sind dafür an den Hochschulen eingerichtet worden.

Ist somit auch nicht die völlige Gleichberechtigung aller neunstufigen

höheren Schulen erreicht worden, so bedeuten die erfolgten Veränderungen im Berechtigungswesen doch eine ganz wesentliche Verbesserung, und die Realanstalten können jetzt, da die Bahn für die Berufswahl von einer Reihe Hindernisse befreit worden ist, in edlem Wettbewerb mit dem Gymnasium zeigen, dafs es richtig war, die recht wertvollen Berechtigungen ihnen zu verleihen.

Beachtenswert bleiben auch nach der Veröffentlichung neuer Lehrpläne und nach Änderung des Berechtigungswesens die Bemerkungen, die W. Rein *Zur kaiserlichen Schulreform* in ZPhP. gemacht hat. Nachdem er betont hat, dafs die Verordnungen vom Jahre 1892 eine grofse Halbheit bedeutet hätten und deshalb Ruhe nicht eingetreten wäre, bespricht er die Berechtigungen der höheren Schulen. Aus der Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei neunstufigen Anstalten folgert er mit Recht die völlige Gleichstellung derselben hinsichtlich der Berechtigungen. „Denn eine Gleichwertung ohne eine tatsächliche Gleichstellung ist eine blofse Phrase.“ Er vermifst die Erfüllung der Forderung, dafs das Zeugnis für den Einjährigen-Dienst nur an das Reifeprüfungszeugnis geknüpft werde, um diejenigen Schüler, die allein hiernach streben, von den neunstufigen Anstalten fernzuhalten und einer Nichtvollanstalt zu überweisen, wo sie einen in sich abgeschlossenen Bildungsgang durchlaufen können. Hinsichtlich der Organisation der höheren Schulen bedeute der kaiserliche Erlafs einen besonnenen Fortschritt; das zeige sich in der Empfehlung des gemeinsamen lateinlosen Unterbaus für alle höheren Schulen und in der Beseitigung der Abschlufsprüfung. Die Ausführungen des Erlasses über die Lehrpläne stellen sich mit dem leitenden Grundsatz: Vieles, nicht vielerlei in auffallenden Widerspruch, weil der Schwerpunkt in die Hauptfächer gelegt werde, und weil sie für einzelne Fächer Mehrforderungen aufstellen, ohne dafs eine Bestimmung zu finden sei, die eine Verminderung der Leistungen in den Nebenfächern anordne. In den Bemerkungen zur Methode der besonderen Unterrichtsfächer findet er die Winke für das Griechische, für den neusprachlichen Unterricht, für die naturwissenschaftlichen Fächer vortrefflich, hinsichtlich des Zeichenunterrichts bedauert er, dafs der Schritt zum pflichtmäfsigen Zeichenunterricht von der Sexta bis zur Prima des Gymnasiums nicht getan sei; denn das Stichwort dazu im kaiserlichen Erlafs: „ästhetische Auffassung“ werde ohne Hilfe des Zeichnens nur ein Wort bleiben. Im ganzen könnten, wenn die Ausführungen dem Erlasse entsprechen und nicht im bureaukratischen Sinne Einschränkungen enthalten würden, die Gegensätze zwischen den Vertretern der humanistischen und realistischen Richtung einem versöhnenden Ausgleich entgegengeführt werden.

Schmeding folgert im PA. in einer längeren Besprechung des *Kaiserlichen Erlasses* ebenfalls aus der Gleichwertigkeit der drei Arten höherer Unterrichtsanstalten die völlige Gleichberechtigung. Das habe sich insbesondere auch in etwaigen Vor- und Nachkursen zu zeigen. Würden diese für eine Art von Anstalten beliebt, dann müfsten ent-

sprechende auch für die anderen eingerichtet werden. Nur so kämen wir nach langem Kampfe zum lange ersehnten Schulfrieden, und nur unter dieser Bedingung hätten wir wirkliche Gleichwertigkeit.

F. Hornemann sieht in dem *Kieler Erlafs* vom 26. November 1900 keine Fortführung der Schulreform von 1892, sondern eine neue Wendung. Es frage sich, ob dessen Bestimmungen an sich klar und ohne inneren Widerspruch seien. Ferner frage es sich, da nach ihm die Gegensätze zwischen den Vertretern der humanistischen und realistischen Richtung gemildert und ein Ausgleich herbeigeführt werden solle, ob der Erlafs die Grundbedingungen für einen wirklich gerechten und deshalb Dauer verheifsenden Ausgleich biete.

Zur Beantwortung dieser Fragen entwickelt er nun die allgemeinen Grundlagen unseres höheren Schulwesens in begrifflicher und in geschichtlicher Betrachtung. Dabei holt er recht weit aus, indem er zunächst die Frage nach der allgemeinen Bildung erörtert. Das Wort „allgemein“ bezeichne zwei Gegensätze: 1. den der Gesamtheit der Kräfte des menschlichen Wesens zu jeder einzelnen derselben, 2. den der Gesamtheit aller Gebildeten. Zu dem Worte „Bildung“ werde einmal eine höhere Regsamkeit der geistigen Kräfte und eine gewisse Feinheit und Schönheit des persönlichen Auftretens gedacht und zweitens ein gewisses Mafs von Wissen. Weiter heifse Bildung Erhöhung des eigenen Seins der Persönlichkeit durch Aneignung der Güter der Kultur. Das Wesen der Bildung erschöpfe sich nur dann, wenn die Persönlichkeit zu einer inneren Einheit sich forme, in der alle ihre Kräfte zu dem Gedanken der Humanität frei zusammenstimmen. Aus dieser Forderung folge für die Schule und für den Unterricht die pädagogische Idee der Konzentration. Diese bedeute in erster Linie die Summe der pädagogischen Mafsnahmen, welche die Einheit des Inhalts der Bildung, d. h. des in den Vorstellungen enthaltenen Weltbildes zu fördern bestimmt sind. In der Kulturlage der Gegenwart sei die nachdrückliche Durchführung einer umfassenden Konzentration notwendiger denn je, am notwendigsten im Gymnasium. Der Zweck dieser Anstalt sei, für diejenigen Berufe die grundlegende Allgemeinbildung zu geben, die in ihrer Fachbildung das Studium auf einer Hochschule nach Art der Universität voraussetzen. Daher müsse das Gymnasium die deutsche Nationalbildung unserer Zeit dem Gesamtcharakter der modernen Wissenschaft gemäfs behandeln und dadurch die Fähigkeit des wissenschaftlichen Erkennens im Sinne unserer Zeit ausbilden. Dazu gehöre, dafs alle Hauptzweige der deutschen Nationalbildung — das griechisch-römische Altertum, das Christentum, das Deutschtum, die beiden neuen Fremdsprachen, die Mathematik und die Naturwissenschaften — aus den Quellen gelehrt und dabei sowohl zu geschichtlich-genetischem wie wissenschaftlich-systematischem Verständnis möglichst auf dem Wege der Induktion angeleitet werde. Nur Volksschule, Realschule und Gymnasium seien in der Erziehung zu allgemeiner Geistesbildung gleichwertig. Jede müsse ihre Eigenart behalten. Weder dürfe die Volksschule zur

allgemeinen Vorschule für alle höheren Schulen werden, noch Realschule mit Gymnasium auf breiter Grundlage verschmelzen. Die Verallgemeinerung der „Frankfurter Gabelungsschule" würde eine Annäherung der oberen und mittleren Bildungsschichten aneinander sein, und das sei ein Schade für die Nation.

Die drei neunstufigen Anstalten seien nicht, wie der Erlafs meint, in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung gleichwertig, sondern das Gymnasium stehe den beiden Schwesteranstalten in der Vorbereitung auf die akademischen Studien weit voran. Die Gleichberechtigung werde in Wahrheit auf dem Papiere stehen bleiben, und das sei auch das Wünschenswerteste, da widernatürliche Berechtigungen nur schädlich wirken könnten. Mit der Errichtung von Nebenkursen auf der Hochschule zum Nachlernen der alten Sprachen falle man wieder in längst überwundene Zustände zurück. Das Gymnasium müsse und werde seine alte Überlegenheit behaupten, wenn es den Irrtum abstreife, dafs die alten Sprachen als solche sein Wesen ausmachen, und sich der Idee, die ihm im System des Bildungswesens gemäfs dem heutigen Stande der deutschen Gesellschaft zukomme, klar und bestimmt bewufst werde.

Das Verhältnis von *Staat und Bildungswesen* hat wiederholt auch Lehrer der Staatswissenschaften beschäftigt. Ihre Forschungsergebnisse sucht Mann für die Pädagogik festzustellen. Die Antwort auf die Frage: „Wie hat sich die staatliche Verwaltung des Bildungswesens zu gestalten, damit der freien, selbsttätigen, vielgestaltigen und eigenartigen Entwickelung des Einzelwesens kein Eintrag geschieht?" gibt er auf Grund einer Untersuchung des Verhältnisses zwischen Einzelwesen und Gesellschaft und kommt zu dem Schlusse, dafs die ganze Wirksamkeit des Staates darauf hinauslaufen müsse, seine Hilfe mehr und mehr überflüssig zu machen. Da die durch den Staat geförderte und geforderte Steigerung der Volksbildung das Bildungsbedürfnis immer mehr wecken und die Teilnahme an gesteigerter Bildung immer lebhafter machen werde, da die gesteigerte Bildung der Einzelwesen und der Gemeinden ihre wirtschaftliche Leistungsfähigkeit immer mehr heben müsse, so werde sich das Volk zur völligen Selbständigkeit und Selbsttätigkeit auch auf dem Gebiete des Bildungswesens erheben. Je eindringlicher und tiefer die Wirksamkeit des Staates für die Volksbildung sei, und je mehr sie der freien Entwickelung des Einzelwesens Spielraum lasse, desto früher werde dieser Zeitraum der selbständigen Wirksamkeit zu erwarten sein.

Zu den Ausführungen Schuppes in seiner Schrift *Was ist Bildung?* macht O. Stock in NJ. einige beachtenswerte Folgesätze und Anwendungen. Der ehrliche Humanist werde auch, nachdem die Gleichberechtigung von Gymnasium und Realgymnasium äufserlich entschieden sei, aus seiner Überzeugung kein Hehl machen, dafs der Ertrag des realistischen Lehrganges für die Bildung des Zöglings dem des humanistischen Gymnasiums nach wie vor nicht gleichwertig sei. Da der Realist der umgekehrten Meinung sei, aber endlich Frieden eintreten müsse, so solle

man ehrlich eine Verständigung unter Anerkennung und Berücksichtigung der Verschiedenheit der beiderseitigen Stellung erstreben. Das Realgymnasium habe heute nicht nur neue Rechte, sondern auch neue gesteigerte Aufgaben erhalten. Die Verleihung der Gleichberechtigung brauche aber noch lange nicht zu dem Zugeständnis zu führen, dafs das Realgymnasium nun auch eine dem Gymnasium gleichwertige Allgemeinbildung vermittele, oder dafs es für die ihm eröffneten Studien eine gleichwertige oder gar bessere Vorbildung verleihe. Das Realgymnasium gebe eine bessere Vorbildung für die Objektswissenschaften, das Gymnasium dagegen für die Geisteswissenschaften. Gäbe man dies zu, so müfsten auf der Hochschule propädeutische Vorlesungen mannigfacher Art eingerichtet werden, in denen sowohl die Gymnasial-, als auch die Realschulabiturienten ihre Lücken ausfüllten. In ihnen müfste der Schwerpunkt auf die Allgemeinbildung gelegt werden. Deshalb müfste von den Studierenden aller Fächer gefordert werden, dafs sie allgemeinbildende, vor allem philosophische Vorlesungen hörten und sich darüber auswiesen. Alsdann würden wieder Bildung und Erkenntnis als Selbstzweck zur Anerkennung gelangen.

Unser höheres Schulwesen hat, so betont Fr. Paulsen in seinem im Realschulmännerverein zu Hildesheim über *Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert* gehaltenen Vortrag, jetzt eine entscheidende Wendung gemacht; wir haben uns auf den Boden des neuen Grundsatzes der Gleichwertigkeit neuer und alter Schulbildung zu stellen, der in dem kaiserlichen Erlafs zuerst ausgesprochen ist. Nachdem er sodann einen Blick auf die neuen Lehrpläne geworfen und davor gewarnt hat, die gewonnene siebente Lateinstunde auf das Lateinschreiben zu verwenden, kommt er zur Berechtigungsfrage. Er verlangt, da, wie die Dinge heute liegen, für das Studium der Rechtswissenschaft und der Medizin ohne einige Kenntnis der lateinischen Sprache ein freies und gründliches Studium ebenso unmöglich sei wie für das höhere Lehramt, dafs auf den Hochschulen Vorkurse zur Einführung in die alten Sprachen eingerichtet würden, aber mit einer schulmäfsigen Form, die dem Lebensalter, der Fassungskraft und den Bedürfnissen der Studierenden angemessen sei, die die Abgangsprüfung einer neunstufigen Lehranstalt bestanden hätten. Der Schwerpunkt seiner Ausführungen liegt aber in der Darlegung der Widerstände, die sich der Durchführung obigen Grundsatzes entgegenstemmen. Sie gehen besonders von den Juristen aus, an die sich wegen der Aufrechthaltung des Zusammenhanges und der Gleichstellung mit dem „ersten Stande“ der Widerstand der ärztlichen Kreise anlehne.

Die Gründe für die Ablehnung seien einmal die Unentbehrlichkeit der altsprachlichen Studien und sodann die Bedeutung der Gymnasialstudien für den Idealismus. Verf. fragt hinsichtlich des letzteren Punktes, ob die vielen, die heute das Gymnasium aufsuchen, durch Idealismus und nicht vielmehr durch Vornehmheitsdünkel und Berechtigungsaussichten

ihm zugeführt würden, wie denn viele nichts anderes daraus hervorzubringen schienen als aufser den erstrebten Berechtigungen eine Versteifung des Standeshochmuts. Der Idealismus von heute sei ein anderer als der vor 50 und mehr Jahren; unser Zeitalter habe seinen Idealismus, den Idealismus der Arbeit, der Hingebung an grofse praktische Ziele, an die Aufgaben, die die politische und wirtschaftliche Selbstdurchsetzung des deutschen Volkes unter den Völkern der Erde stellt, den Idealismus Bismarcks.

Er weist sodann hinsichtlich des ersten Grundes mit vollem Rechte auf die Gefahren hin, die dem Gymnasium drohen, wenn die Juristen mit ihrem Vorurteil Recht behielten. Die ganze Frage werde so wieder zu einer Standesfrage statt zu einer allgemeinen Bildungsfrage. Es handle sich um die Entscheidung: entweder Erhaltung des altsprachlichen Unterrichts um den Preis der Zulassung der Realschulabiturienten oder Aufrechterhaltung der Aussperrung dieser um den Preis der Vernichtung des altsprachlichen Unterrichts, beides: Erhaltung des altsprachlichen Unterrichts und der Sperre sei unmöglich. Werde aber die Aussperrung der Realschulabiturienten von den „drei“ oberen Fakultäten und den entsprechenden Berufen aufrecht erhalten, so käme der höhere Lehrerstand und mit ihm die philosophische Fakultät in eine schlechthin unerträgliche Lage; ihre Minderwertigkeit sei alsdann amtlich festgestellt.

Die Frage, welchen Einflufs die Neugestaltung des Berechtigungswesens auf das höhere Schulwesen haben werde, beantwortet er dahin, dafs die Zahl der Gymnasien allmählich abnehmen, die der Realgymnasien, weil sie sich als eine Art Mittelweg darstellen, wachsen und ebenso die Realschule und mit ihr die Oberrealschule, wenn auch ihr Wachstum sich verlangsamen werde. Die Zulassung der Realschulabiturienten zu den verschiedenen Studien werde vielleicht zunächst die Zahl der Studierenden steigern; aber diese werde auf die Dauer doch durch die Möglichkeit bestimmt, in den Berufen mit wissenschaftlicher Vorbildung anzukommen.

Wie Matthias in seinem Vortrage über die Gleichwertigkeit der Oberrealschul- und der Gymnasialbildung (vgl. Jb. XIII, 12), betont auch Wehrmann in ZlS. über *Oberrealschule und humanistische Bildung,* dafs an den lateinlosen höheren Schulen ernste humanistische Bildung erarbeitet werde, nicht zwar in dem gewöhnlichen und älteren Sinne des Wortes, sondern eine solche, die sich auf den edelsten und gediegensten Bildungselementen unserer eigenen Zeit aufbaue. Dies weist er zunächst an den sprachlich-geschichtlichen Fächern nach. Dabei stellt er die Forderung nach einer gründlichen und gediegenen Realschulpädagogik, die wie die Gymnasialpädagogik für das Gymnasium im einzelnen nachweisen solle, wie unsere lateinlosen höheren Schulen das modern-humanistische Ideal erstreben und erreichen sollen. Insbesondere gelte es, die grofsen Schätze in der neuen und neuesten Literatur der Deutschen, Franzosen und Engländer, die noch lange nicht in ihrem vollen Werte für die Erziehung

und im engeren Sinne für die wissenschaftliche Bildung der Jugend erkannt und gewürdigt seien, in ernstester und fruchtbarster Arbeit nutzbar zu machen. Bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, deren gründlichste Kenntnis für unsere Zeit gebieterisch zu verlangen sei, hebt er die Geschlossenheit des Wissensstoffes derselben in sich und die natürliche, feste Verbindung der einzelnen Fächer unter sich mit allem Nachdruck hervor. Die technischen Fächer endlich seien für die Jugenderziehung höchst bedeutungsvoll. Auf dem Gebiete des Zeichnens erhalte die Jugend reiche, mannigfaltige Anregungen für künstlerisches Empfinden, Urteilen und Können; im Gesang werde der Sinn für Rhythmus und Ton gepflegt, und auch das Turnen sei eine menschlich-edle Kunst, da ernste, beharrliche Selbstbehauptung und andererseits selbstgewollte Unterordnung hier wie nirgendwo anders geübt werden könnten.

Messer will in seiner Schrift *Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preufsischen Gymnasialwesens von 1882—1901* dem Leser ausreichenden und unparteiisch ausgewählten Stoff darbieten, damit er sich selbst ein Urteil über die wichtigsten Streitfragen bilden kann, ohne dabei in Einseitigkeit zu verfallen. Diese Aufgabe hat Verf. mit Geschick gelöst und damit ein brauchbares, auch für den Kenner der Verhältnisse zum Rückblick wohl geeignetes Werk geschaffen. Wenn er auch im Schlufswort offen betont, dafs er nach Charakteranlage, Bildungsgang und Berufstätigkeit dem konservativen Standpunkte zuneige, so hat er doch mit seinem Urteil möglichst zurückgehalten. Indem er eine reichliche, gut ausgewählte Literatur beibringt, ermöglicht er es jedem, sich eingehender mit den berührten Fragen zu beschäftigen.

Nach einem kurzen Rückblick auf die preufsische Gymnasialpolitik im 19. Jahrhundert, nach einer kurzen Besprechung der Lehrpläne von 1892 und nach Kennzeichnung der wichtigsten Ziele der Reformbewegung in den achtziger Jahren bespricht er die drei Hauptrichtungen in der Reformbewegung, die Vertreter einer durchgreifenden Reform, hauptsächlich vertreten durch den Verein für Schulreform, sodann die Verteidiger des bestehenden Gymnasiums, die ihre Stütze im „Gymnasialverein" haben, und endlich die pädagogische Mittelpartei, die den „Einheitsschulverein" gegründet hat. Verf. begnügt sich dabei nicht mit der Darstellung des Standpunktes dieser Parteien, sondern prüft auch objektiv die Gründe für und wider den gemeinsamen lateinlosen Unterbau, den altsprachlichen Unterricht und die Möglichkeit der Einheitsschule. Im folgenden Abschnitt bespricht er die Vorgeschichte der Dezemberberatung, ihre Zusammensetzung, das Eingreifen des Kaisers und dessen pädagogische Ansichten, die wichtigsten, in ihr gefafsten Beschlüsse und die Lehrpläne vom Jahre 1891/92. Im letzten Teil werden die wichtigsten pädagogischen Streitfragen in ihrer Entwickelung vom Jahre 1892 bis zur Gegenwart verfolgt, und dabei werden als Richtlinien der lateinlose Unterbau, die Berechtigungsfrage und der altsprachliche Unterricht genommen.

In einer Schlufsbetrachtung erwägt er das Wesentliche der Veränderungen in dem höheren Schulwesen Preufsens während der beiden letzten Jahrzehnte und die dabei wirksamen Kräfte und zieht aus der durch die letzten Veränderungen geschaffenen Lage Folgerungen, von denen einige hier hervorgehoben sein mögen. Weil die theoretische Erörterung die Streitfragen nicht in allgemein überzeugender Weise lösen könne, möge die Unterrichtsverwaltung der praktischen Erfahrung möglichste Berücksichtigung schenken. Er zählt hierhin die Vermehrung der Lateinstunden im Gymnasium und Realgymnasium, die weitere Zulassung des lateinlosen Unterbaus und die Regelung der Berechtigungen. Hinsichtlich dieser hofft er, dafs die Bedenken und Widerstände überwunden werden, durch die die Unterrichtsverwaltung an einem folgerichtigen Vorgehen gehindert werden solle. „Nachdem einmal die Gleichberechtigung der drei neunstufigen Anstalten für das Studiengebiet der philosophischen Fakultät zugestanden ist, ist es geradezu eine Forderung der Gerechtigkeit, dafs der Grundsatz der Gleichstellung auch für die einzelnen Fakultäten rückhaltlos und ohne Einschränkung durchgeführt werde selbst auf die Gefahr hin, dafs dadurch die Minderung, welche die altsprachliche Bildung voraussichtlich erleiden werde, noch in gröfserem Mafse und mit stärkerer Beschleunigung eintrete.“

Da die *Berechtigungsfrage* der Kern der Schulreform sei, hat Herm. Schiller sie im Zusammenhange behandelt; wolle man die Gegenwart richtig verstehen und beurteilen, so müsse man wenigstens die Hauptpunkte dieser Reformgeschichte kennen. Er legt nun die Entwickelung der höheren Kultur dar, zeigt, wie die platteste Nützlichkeit für die Aufnahme der lateinischen Bildung mafsgebend war, die sich nun auf die Dauer behauptete. Dies erklärt er daraus, dafs das Mittelalter vorwiegend Zielen zugewandt und geblieben sei, die nicht von dieser Welt gewesen seien. Nicht um Wissen habe es sich gehandelt, sondern um Glauben, nicht um das irdische Wohl, sondern um das ewige Heil. Im 18. Jahrhundert seien dann die ersten schwachen Anfänge des so verderblichen Berechtigungswesens aufgetaucht, 1788 sei in Preufsen die Reifeprüfung eingeführt. „Es wird dem gegenwärtigen Geschlecht sehr schwer, sich vorzustellen, dafs es einmal in unserem jetzt so streng auf allen Lebensgebieten täglich mehr reglementierenden Vaterlande eine Zeit gab, in der der Bildungsgang dem einzelnen ganz freigegeben war und man selbst zur Universität ohne bestimmte Bildung gelangen konnte.“ Immer stärker hätten die Naturwissenschaften an die Pforten des Gymnasiums um Einlafs geklopft. Aber seine Freunde hätten wiederholt in Kundgebungen erklärt, dafs das Gymnasium seiner Bestimmung entfremdet werde, wenn es naturwissenschaftlichem Wissen Aufnahme gewähre. Darin zeige sich ebenso grofse Unkenntnis wie in der Behauptung, dafs unter den ursprünglichen Charakter des Gymnasiums auch das Griechische mitzubegreifen sei, und in dem kurzsichtigen und wenig geschichtliches Verständnis verratenden Beschlufs der Versammlung deutscher Philologen

und Schulmänner: „Mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt unser altes Gymnasium“. Wie die Lateinschule lediglich dem Nützlichkeitsstandpunkte entsprungen sei, so sei ihm auch das Gymnasium des 19. Jahrhunderts treu geblieben. Ohne Latein — kein Universitätsstudium — das sei bestimmend für das höhere Schulwesen gewesen.

Verf. verfolgt alsdann weiter, wie die vom Staate gewährten Berechtigungen die Hauptursache der raschen Entwickelung der Realanstalten geworden seien. Er bedauert, dafs vor lauter Berechtigungs- und Besoldungsfragen die pädagogische Frage an unseren höheren Schulen immer mehr zu kurz gekommen sei. Ziehe man den Schlufs aus der pädagogischen Entwickelung für die höheren Schulen in den letzten 50 Jahren, so sei er trotz aller amtlichen und halbamtlichen Versicherungen vom Gegenteil wahrhaftig nicht erhebend. Die Fortbildung der Theorie liege fast völlig darnieder, und mit der Umsetzung unserer theoretischen Kenntnis und Erkenntnis in die Praxis sei es auch nicht glänzend bestellt. Auch die neueste Reform könne nicht das letzte Wort in der Berechtigungsfrage sein, weil die Realanstalten sich nicht dabei beruhigen könnten. Es reiche nicht aus, dafs die Vorbildung für gleichwertig erklärt sei, sie müsse bis zu einem gewissen Grade auch gleichartig sein; diese gemeinsame Vorbildung müsse an jeder Schule erlangt werden können. Er wendet sich gegen die allgemeine Geistesbildung, für die ja alle höheren Schulen nach einer weitverbreiteten Meinung vorbereiteten, gegen das Schlagwort von der Erziehung zu wissenschaftlicher Arbeit, gegen die stets wiederkehrende, aber bedenkliche Versicherung, dafs Gymnasium und Realschulen keine Fachschulen seien, sondern die Aufgabe hätten, nicht für einen bestimmten Beruf vorzubereiten, sondern eine allgemeine Bildung zu geben. Unser höheres Schulwesen leide durch nichts mehr Schaden als durch solche Schlagwörter, die von einem Geschlecht dem andern überliefert werden und, ihrer Richtigkeit sicher, Anspruch auf Allgemeingiltigkeit erhöben.

Wie ist nun *die äufsere Einrichtung des gesamten Bildungswesens* von der Volksschule bis zur Hochschule zu gestalten? Die Volksschule leiste nicht das, was die höhere Schule für die Aufnahme fordern müsse. Da nun eine Änderung kaum bald zu erwarten sei, es auch nicht wahrscheinlich sei, dafs alle höheren Schulen mit Vorschulen ausgestattet würden, so bliebe nur der Ausweg, das vierte Schuljahr, d. h. das Anfangsjahr bei den meisten höheren Schulen vom fremdsprachlichen Unterricht frei zu machen und allein für die Grundlegung der Muttersprache und des Rechnens freizuhalten. Aus praktischer Rücksicht verlangt er dies nur für die Sexta, wenn er auch grundsätzlich dafür ist, die beiden unteren Klassen vom fremdsprachlichen Unterricht zu befreien. Den Einwand, der Schüler lerne seine Muttersprache durch den Vergleich mit der fremden, hält er für unzutreffend. Gewifs gewinne die Muttersprache dabei einiges, aber die Einbufsen, die der Schüler erleide, machten den Gewinn

doch recht fraglich. „Je gröſser die Sicherheit im Gebrauche der Muttersprache ist, desto leichter wird die fremde erfaſst.“

Im Mittelpunkte der weiteren Ausführungen stehen die beiden alten Sprachen. In einem geschichtlichen Rückblick weist er zunächst nach, wie das Dogma von der formalbildenden Kraft des lateinischen Stils die schwerwiegenden Gründe, die bis ins 17. Jahrhundert hinein für die Pflege des lateinischen Stils angeführt seien, habe ersetzen müssen. Es habe seinen Höhepunkt in den fünfziger und sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts erreicht; seine reinsten, freilich wenig erfreulichen Zeugen seien die Seyffertsche Grammatik und dessen Übersetzungsbücher gewesen. Aber es sei völlig verlorene Mühe, den grammatisch-stilistischen Lateinunterricht in der Schule fruchtbar zu machen; was bei 86 Wochenstunden (vgl. Rundverfügung vom 10. April 1856) in Preuſsen nicht erreicht sei, lasse sich bei 68 Wochenstunden nicht erzielen. Die Hinübersetzung müsse aus der Reifeprüfung verschwinden; an ihre Stelle habe die Übersetzung ins Deutsche zu treten. Diese Änderung bedinge auch eine völlige Umgestaltung des Verfahrens. Überall müsse der deutsche Unterricht dem lateinischen einen oder einige Schritte voraus sein, damit bei jeder neuen, im Lateinischen sich bietenden grammatischen Erscheinung von dem Bekannten und Vertrauten der Muttersprache ausgegangen werden könne. Da ferner das Fortschreiten nur langsam erfolge, so sei ein weiterer Vorzug, daſs die Kenntnis des Schülers nur für die Hauptgesetze der Sprache angestrebt werden könne, daſs alle Ausnahmen usw. fortfallen müſsten. Die Hauptsache sei eben, daſs bei aller Arbeit die Übersetzung ins Deutsche das höchste Ziel sei und der Schüler bei jeder Vergleichung beider Sprachen stets von der Muttersprache ausgehen, stets zu ihr zurückkehren müsse.

Da überall zunächst das Verständnis der grammatischen Tatsachen in der Muttersprache gewonnen werden müsse, so sei eine streng systematische Behandlung der lateinischen Grammatik nicht erforderlich. Demgemäſs müsse nun auch der Lesestoff gewählt werden. In erster Linie müsse daraus das römische Leben mit seinen bezeichnenden Vorzügen erkannt werden können, in zweiter die Bedeutung des Römertums für die Weltgeschichte. Eine Stundenzahl von 52 sei dazu ausreichend. Der österreichische Gymnasiallehrplan habe für die acht Jahre 50 Stunden, und man sei in Österreich damit durchaus zufrieden. Auch die Reformgymnasien hätten nur 52 Stunden. Dem Griechischen, dessen Beginn Verf. nach O III verlegen will, weist er 31 Stunden zu, für O III 4, für U II 5, für O II 6 und für I 8 Wochenstunden. Das sei so viel, wie die süddeutschen Staaten auſser Württemberg bis 1869 gehabt hätten, und drei Stunden mehr als in Österreich. Diese Änderungen entsprächen durchaus der geschichtlichen Entwickelung und seien die folgerichtige Durchführung des Geistes der Lehrpläne von 1901.

Die durch Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts gewonnene Zeit müsse für die neuen Bildungsfächer, namentlich für das Deutsche,

die neuen Fremdsprachen, die Erdkunde und die naturwissenschaftlichen Fächer verwandt werden. Bei dieser Einrichtung des Gymnasiums würde sich die Realschulfrage vereinfachen; die Realgymnasien würden sich entweder in Gymnasien, oder in Oberrealschulen umwandeln; es würde sich die naturgemäfse Scheidung von einer auf dem Altertum ruhenden und einer neuen Bildung herstellen. Beide wären völlig gleichberechtigt; denn es würde sich ganz von selbst die Scheidung vollziehen, dafs die Studierenden wesentlich neuer Fächer ihre Vorbildung auf der Realschule suchten, dagegen die der geschichtlichen Studienfächer auf dem Gymnasium. Dafs sich dabei die Zahl der Gymnasien vermindern würde, sei zu erwarten und freudig zu begrüfsen.

Mit grofser Besonnenheit erörtert Eichner die Frage: *Warum lernen wir die alten Sprachen?* Als Anhänger der altsprachlichen Bildung warnt er eindringlich und überzeugend vor der Gefahr, den Betrieb der alten Sprachen wieder auf jenen Stand zurückzubringen, den sie vor 1892 einnahmen. Er befürchtet, dafs der Übereifer der Philologen aus dem Gymnasium wieder eine Vorschule für künftige Philologen machen, die Grammatik der alten Sprachen wieder zur Hauptsache erheben und das Lesen der Schriftsteller über Gebühr vernachlässigen werde. Jetzt, da das Gymnasium einen Wettbewerber bekommen, habe es zu zeigen, nicht ob, sondern dafs es imstande sei, mit den anderen gleichberechtigten Anstalten zu wetteifern, dafs die Beschäftigung mit den alten Sprachen den Bildungswert besitze, den man ihnen seit hundert Jahren nachgerühmt habe. Die altsprachliche Bildung sei kein noli me tangere, kein Kartenhaus, das bei der geringsten Berührung einfalle. Es müsse aber Vorkehrung getroffen werden, dafs die alten Klagen, denen das Gymnasium bisher Widerstand zu leisten vermocht habe, sich nicht im verstärkten Mafse wiederholen. Die gewährten Mehrstunden würden ein Danaergeschenk für die Gymnasien werden, wenn man glaube, wieder mehr Grammatik treiben, den Lehrstoff nicht beschränken, sondern vermehren zu müssen. Mehrere Anzeichen wiesen darauf hin, in welchem Mafse sich jetzt der Epigonismus auszuprägen beginne. „Im grofsen sind wir klein geworden, im kleinen wollen wir grofs werden.“ Die Lehrer sollten sich nur in die neuen Lehrpläne hineindenken, dann werde dabei schon etwas Gutes herauskommen.

Nachdem Verf. alsdann die Kulturentwickelung bei Griechen und Römern und ihren Einflufs auf die Bildung der Völker der Neuzeit gekennzeichnet hat, gibt er eine geschichtliche Übersicht über die Wandlungen, die die Auffassung vom Lernen der alten Sprachen durchgemacht hat, und betont dabei, wie seit Mitte des 19. Jahrhunderts mit wachsendem Nachdruck gefordert sei, das Lesen der alten Schriftsteller in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Dann führt er den Nachweis, dafs die Klagen über mangelhafte Leistungen der Gymnasien nicht erst in neuester Zeit erhoben seien, und erörtert die Bestimmungen, welche die Unterrichtsverwaltung über das Erlernen und den Betrieb der alten

Sprachen im verflossenen Jahrhundert erlassen hat. Endlich stellt er die Frage, wer denn eigentlich über die Berechtigung des Erlernens der alten Sprachen zu entscheiden habe, und beantwortet sie dahin: nicht die Philologie, sondern die Pädagogik, weil sie allein den Blick auf das Ganze richte. Die Lehre von der formalen Bildung wirft auch er zum alten Eisen und wendet sich mit aller Schärfe gegen den „Drill“, der eine Errungenschaft der neuen Pädagogik oder vielmehr Nichtpädagogik sei. Die Auswahl des Lesestoffs müsse vom pädagogischen, nicht vom philologischen Standpunkte aus geschehen. Er empfiehlt auch jetzt, wie schon vor fünfzehn Jahren, ein Lesebuch, das, nach pädagogischen Gesichtspunkten geordnet, das enthalte, was für unsere Schüler lesenswert sei, eins für die drei unteren Klassen, eins für die Tertien und Sekunden und eins für die obere Stufe. Nicht auf die Sprache der Schriftsteller werde es dabei ankommen, sondern auf den Inhalt. Die Schüler würden durch die Lektüre früher gelesener Stücke in der Lage sein, sie auch, ohne sie zu übersetzen, zu verstehen; aus dem Können werde ein Kennen werden; sie würden auch in ein besseres, gewandteres Deutsch übertragen können, was sie etwa zwei Jahre vorher, dem Klassenstandpunkte entsprechend, in einfacherer Weise übersetzt hätten, und „nichts fördert die Studien mehr als gründliche Wiederholung des gründlich Gelernten.“

Wenn Fritsch auch nicht leugnen kann, dafs das Frankfurter *Reformgymnasium* zu einem günstigen Ergebnis gelangt ist, wenn er auch zugeben will, dafs auch unter weniger günstigen Verhältnissen schliefslich äufserlich ein gleiches Ergebnis wie auf dem alten Gymnasium erzielt werden könne, so hält er doch „dieses sogenannte Reformgymnasium nicht für ein reformiertes, sondern für ein deformiertes Gymnasium“. Den Nachweis macht er sich manchmal recht bequem. So wird der unbestreitbare Vorteil des Reformschullehrplans, dafs durch den gemeinsamen lateinlosen Unterbau die endgültige Wahl der Schule um drei Jahre hinausgeschoben wird, einfach geleugnet. Der Lehrer, der den Schüler diese drei Jahre im Französischen unterrichtet habe, könne gar nicht beurteilen, ob dieser imstande sei, die alten Sprachen zu lernen; dazu müsse er erst eine Zeitlang Latein getrieben haben. Der Zweck, der erreicht werden solle, werde nicht erreicht, könne gar nicht erreicht werden. Andererseits wirke die Mafsregel unmittelbar schädlich. Und nun wird der Wert der alten Sprachen nach gebührend bekanntem Muster hervorgehoben; durch Erlernen von Latein und Griechisch werde das Denken geschult, werden die Schüler in das klassische Altertum als die Grundlage unserer heutigen Kultur eingeführt. Als ob diese Ziele nicht auf anderem Wege mindestens ebenso gut erreicht werden könnten; als ob die Kultur des Altertums insbesondere nicht besser und gründlicher durch gute Übersetzungen zur Kenntnis der Schüler gebracht werden könnte! Ein Gedanke ist dabei wenigstens eigenartig und neu. Die alten Sprachen üben eine „auslesende Wirkung“ aus, weil so viele Schüler an deren Schwierigkeiten scheiterten. Diese Wirkung könne das Reformgymnasium nicht

haben, weil das Latein und erst recht das Griechische hier viel zu spät einsetzen. Wohin sollen aber die Schüler, an denen das Gymnasium seine „auslesende Wirkung“ geübt hat? Treten sie ins Leben ein, so haben sie die für den bürgerlichen Beruf denkbar schlechteste Vorbildung erhalten. Sollen sie auf eine Realschule gehen? Das können sie nur unter Opfern an Zeit, Kraft und Geld. Doch nein! Der Verf. führt einen Fall an, der ihm natürlich „typisch“ sein mufs. Ein Quartaner eines Hamburger Gymnasiums hat dank der lateinischen Grundlage in 8 Privatstunden so viel Französisch gelernt, wie Realschüler in 480 Schulstunden! Risum teneatis, amici!

Der Ausspruch: „Junge Deutsche, nicht junge Griechen und Römer wollen wir erziehen“, ist nach ihm zum inhaltslosen Schlagwort geworden. „Ein Hinweis auf das, was die auf dem Gymnasium vorgebildeten Männer 1870 geleistet haben, genügt zum Beweise.“ Aber, so darf man doch wohl fragen, waren die von uns 1870 besiegten Männer Frankreichs nicht auch auf dem Gymnasium vorgebildet? Und sodann! Weil unsere Artillerie 1870 so Vorzügliches geleistet hat, dürfen bei ihr Neuerungen nicht eingeführt werden? Mit solchen Gründen kämpfen, wie Verf. es hier tut, heifst nichts anderes, als jeder Reform die Türe verschliefsen.

„Ist der Anfang des griechischen Unterrichts erst logischer Weise von Untersekunda nach Obersekunda verlegt, dann wird er auch von da bald verschwinden und aus dem Gymnasium getilgt werden. Damit wäre dem Gymnasium das Rückgrat gebrochen.“ Von solchen Prophezeiungen halte ich recht wenig. Als gegen Ende des 18. Jahrhunderts der Bischof von Würzburg die Fakultäten dieser Universität fragte, ob nicht die Vorlesungen statt in lateinischer Sprache besser fortan in deutscher zu halten seien, erklärte sich die medizinische mit der Begründung dagegen, dafs alsdann in der Religion nichts als Schwärmer, in der Jurisprudenz politische Kannengiefser und in der Medizin Pfuscher herangebildet würden. Und wie urteilen wir heute? Hat nicht gerade die Medizin in unserem Jahrhundert einen so gewaltigen Aufschwung genommen? Die Leipziger Philologenversammlung vom Jahre 1872 wurde gekennzeichnet durch das Wort Ecksteins: „Mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt unser altes Gymnasium.“ Und wie steht es heute mit dem Gymnasium, aus dem der lateinische Aufsatz seit zehn Jahren entfernt ist? Gefährdet ist es in seinem Bestehen durch diejenigen, die sich hartnäckig weigern, dem begründeten Bildungsbedürfnis der Zeit, das sich gebieterisch Geltung verschaffen wird, im rechten Augenblick die nötigen Zugeständnisse zu machen.

Unbegründet ist auch der Vorwurf gegen die Reformgymnasien, dafs sie das Englische nicht zum Pflichtfache machen, sondern es in das Belieben der Schüler stellen, ob sie daran teilnehmen wollen oder nicht. Ist das aber beim Gymnasium alten Stils anders? Die preufsischen Lehrpläne von 1891/92 bestimmen S. 74, dafs das Englische „an den Gymnasien von IIA—IA als wahlfreies Fach gelehrt werden soll.“ Man

mag ein Gegner des Reformgymnasiums sein; aber will man Gründe öffentlich gegen sie vorbringen, so müssen sie denn doch anders aussehen als die von Fritsch angeführten. Man mufs doch immer bedenken, dafs es sich bei den Reformschulen um einen — allerdings nach den bisherigen Ergebnissen erfolgreichen — Versuch handelt, und dafs deshalb noch alles nicht so ist, wie es sein müfste. Das wissen die Anhänger dieser Schulform selbst, und die angesehensten Leiter von Reformschulen haben das auch wiederholt ausgesprochen.

Vorsichtiger und geschickter geht Cauer vor, wenn er auch aus seiner grundsätzlichen Abneigung gegen den *Plan der Reformgymnasien* kein Hehl macht. Das Altonaer System findet noch Gnade vor ihm. Dafs auch der Frankfurter Lehrplan an Realgymnasien eingeführt wird, ist ihm recht; seine Bedenken wenden sich dagegen, das Gymnasium, das Griechisch lehren soll, auf dieselbe lateinische Grundlage zu stellen. Miquel habe das Frankfurter System begünstigt, nicht aus didaktischen Gründen, sondern des Gewinnes wegen, den man lieber für eine bessere Besoldung der Oberlehrer verwenden solle. Der Empfehlungsgrund, dafs im Reformgymnasium die Wahl der Schule um drei weitere Jahre hinausgeschoben werde, sei gegenstandslos geworden, seitdem das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums gefallen sei. Ist aber die Gleichberechtigung — von der Theologie ganz abgesehen — völlig durchgeführt? Wird nicht durch so manches Wenn und Aber die Berufswahl noch erschwert? Weiter behauptet Cauer, das Reformgymnasium mache die Erreichung des Zieles für Lehrer und Schüler schwieriger; die Geschichte und die Mathematik kämen zu kurz. Das Reformgymnasium erziele mit einem stärkeren Aufwande an Kraft doch im ganzen eine etwas geringere Leistung, weil es den kürzeren Hebelarm anwende und auch sonst genötigt sei, die Lasten in unpraktischer Weise zu verschieben. Gelänge es aber auch, überall so günstige Bedingungen herzustellen, wie in Frankfurt, so würde doch das Reformgymnasium für die altsprachliche Bildung tödlich sein. Es sei ein Widersinn, dafs der Schüler der Untersekunda ein Jahr mit den mühsamen Anfangsgründen des Griechischen geplagt werde, und deshalb werde man die Verlegung des griechischen Anfangsunterrichts nach O II erstreben. Der Plan des Reformgymnasiums sei deshalb so gefährlich, weil er die Bekämpfung der alten Sprachen mit dem Schein der Fürsorge für sie umgebe und so aus den Reihen der Anhänger der altsprachlichen Bildung manchen hinüberlocke. Man könne darum nicht glauben, dafs an leitender Stelle daran gedacht werde, die Gründung von Gymnasien nach diesem System zu begünstigen, ja wohl gar an einer Staatsanstalt mit solcher Einrichtung ein Beispiel zu geben. — Nun, dieser ungeheuerliche Fall ist bereits lange eingetreten; am Friedrichsgymnasium in Breslau und am Domgymnasium in Magdeburg ist der Frankfurter Lehrplan zur Einführung gelangt, dort seit Ostern 1896, hier seit Ostern 1901.

Solchen Stimmen gegenüber betont Hubatsch den grofsen Fort-

schritt, der mit der Errichtung von *Reformschulen* gemacht ist. Nachdem er die Änderungen im Berechtigungswesen kurz berührt und hervorgehoben hat, dafs durch sie eine freiere Bahn geschaffen sei, beantwortet er die Frage nach dem zweckmäfsigsten Wege für das besondere Ziel. Bei der Wahl des Berufs und der Schulart komme als wichtigstes Moment die Begabung und die Eigenart der Kinder selbst in Frage. Dafür gewähren die Reformschulen mit ihrem gemeinsamen lateinlosen Unterbau eine längere Zeit zur Beobachtung und erleichtern weiter den Übergang von einer Schulart zur anderen. In der Umkehrung der bisherigen Reihenfolge des lateinischen und französischen Unterrichts bestehe das Bezeichnende der Reformschulen. Sie ermöglichen ferner eine mannigfaltige Verbindung für die Einrichtung der höheren Schulen. Die Unterhaltungskosten seien sowohl für die gröfseren, als auch für die kleineren Städte geringer. Dafs bisher die Unterrichtsverwaltung zur Errichtung von Reformschulen nicht geschritten sei, finde wohl darin eine Erklärung, dafs bei Umwandlung vorhandener und bei der Gründung neuer Schulen die Unterrichtsverwaltung auf die Bedürfnisse und Wünsche des Publikums, das die Schulen beschicken solle, weitgehende Rücksichten nehmen müsse. Für die Ausbreitung der Reform ebne jedenfalls der kaiserliche Erlafs vom 26. November 1900 den Boden, indem er anerkenne, dafs die Errichtung von Schulen nach dem Altonaer und Frankfurter Lehrplan sich nach den bisherigen Erfahrungen bewährt habe, und wünsche, dafs der Versuch nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch auf breiterer Grundlage erprobt werde. Mafsgebend für die Beurteilung der Reformschulen müsse aber sein, ob die Schulbildung, die das alte System gewähre, auf ihnen unangetastet erhalten bleibe, oder ob sie in ihrer Ausdehnung oder in ihrer Gründlichkeit eine Einbufse erleide. Deshalb wird nachgewiesen, dafs nicht nur nicht von einer Schädigung der Gesamtbildung die Rede sein könne, dafs vielmehr die Reformschulen auch auf pädagogischem Gebiete einen wesentlichen Fortschritt bringen, dafs sie manche Mängel unseres alten Schulwesens beseitigen und ihm einen neuen, frischen Geist einflöfsen. Zu dem Zwecke bespricht Verfasser zunächst besonders den fremdsprachlichen Unterricht und bezeichnet die Umkehrung der Reihenfolge des Lateins und des Französischen, den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit einer lebenden Sprache als einen wesentlichen Fortschritt auf pädagogisch-didaktischem Gebiete. Die dadurch herbeigeführte Reform bestehe in der Rückkehr zur Natur, indem man vom Leichteren zum Schwereren übergehe, vom Näheren zum Ferneren fortschreite und beim Unterricht stets von der Anschauung ausgehe. Endlich werden die Bedenken, die gegen die allgemeine Durchführung der Reformschullehrpläne vom pädagogischen Standpunkt aus erhoben zu werden pflegen, widerlegt und wird mit Nachdruck betont, dafs die verschiedenen Methoden, die man für den Sprachunterricht erfunden, nichts mit der Einrichtung der Reformschulen zu tun hätten.

Solche Schriften wie die Hubatschsche möchten wir recht dringend

allgemein zum Lesen empfehlen, damit nicht immer wieder so verkehrte Behauptungen aufgestellt werden, wie es z. B. Stötzner in seinem Büchlein über *Das öffentliche Unterrichtswesen Deutschlands in der Gegenwart* tut. Er behandelt das Volksschulwesen, das höhere Schulwesen und das Hochschulwesen in den einzelnen Bundesstaaten und gibt in gedrängter Kürze die wichtigsten Bestimmungen an. Über die Reformschulen schreibt er u. a.: „Will man nicht das Studium der alten Sprachen, vor allem das Griechische ganz aus dem höheren Schulunterricht verdrängen, so wird man — verneinen müssen, dafs die Herstellung eines gemeinsamen Unterbaus für alle höheren Schulen tunlich sei". Und weiter, nachdem er sich für die Reformrealgymnasien erklärt hat, sagt er: „Am bestechendsten ist für die Freunde der Einheitsschule wohl der an der Leibnizschule zu Hannover eingeführte Plan, der Gymnasium und Realgymnasium erst in IIB auseinandergehen läfst, so dafs erst hier das Griechische, beziehentlich (!) Englische einsetzt; für das Griechische bedeutet dies einfach den Tod." Der Verfasser weifs also nicht, dafs in allen Reformgymnasien, nicht blofs in Hannover, das Griechische „erst" in U II, in allen Reformrealgymnasien nach Frankfurter Art das Englische ebenfalls in U II beginnt. Die Leistungen aber der Abiturienten des Frankfurter Goethegymnasiums im Griechischen haben ohne Zweifel den Regierungsvertretern den deutlichen Beweis geliefert, dafs der Anfang des Griechischen in U II durchaus nicht den Tod desselben bedeutet.

Seinen eigenen Weg geht Cl. Nohl in seinem dreibändigen Werke *Lehrbuch der Reformpädagogik für höhere Lehranstalten.* Im ersten Bande behandelt er die Lehranstalten, im zweiten die beiden anderen Bände zusammen an Umfang übertreffenden die Methodik der einzelnen Lehrgegenstände, im dritten die Vorbildung wissenschaftlicher Lehrer auf ihren Beruf, Schulaufsicht, Prüfungen, Zeugnisse, Berechtigungen. Ohne Rücksichten nach rechts und nach links zu nehmen, spricht er sich klar, scharf, ja mitunter schroff aus. „Ich habe in der Kritik der bestehenden Unterrichtsverhältnisse harte Worte nicht vermieden; es gibt Wunden, die nur das Messer heilt." „Wo eingerostete Irrtümer zu bekämpfen sind, die sich für Weisheit ausgeben und sich durch ihr Alter für geheiligt halten, da machen oft nur harte Worte Eindruck; wo es sich gar um das Wohl und Wehe unserer Jugend und somit unseres ganzen Volkes handelt, da ist leises Reden oder gar Schweigen für den, der die Fehler und Mängel sieht und die Heilmittel zu kennen glaubt, geradezu Verbrechen." In manchen Punkten wird man den kräftigen Redeflufs ja billigen können, so wenn er gegen die Wertschätzung des sogenannten Extemporales eifert, das noch immer manche Lehrer zum wahren Störenfried des Unterrichts zu machen wissen, und durch das sie die Freude am Lernen aus der Schule vertreiben. Man kann Nohl daher zustimmen, wenn er verlangt: „Der Unterricht mufs fröhlich sein; es mufs auch im Schulleben die Jugend golden bleiben." Aber oft wird man seinem Urteil nicht zustimmen können, so, wenn er der lateinischen Sprache unter

allen auf höheren Lehranstalten betriebenen, auch vor der griechischen im Wohlklang die erste Stellung zuweist, wenn er den Nepos unter den Schriftstellern „geradezu vortrefflich“, den Ovid „eine Fundgrube herrlichster Schätze“ der römischen Dichtkunst nennt, wenn er die wunderbare Geistesblüte der Griechen preist, den klaren Blick und eisernen Willen der Römer hervorhebt, die die Schöpfungen der Griechen durch eigene Nachahmungen vermehrt hätten, und das Altertum mit seinen Geisteserzeugnissen die unvergänglichen Grundfesten nennt, auf denen stets, wenn eine Kulturwelt zertrümmert sei, der Neubau geistiger Bildung sich herrlich aufgebaut habe, dann aber schreibt: „Neben dem unübersehbaren Reichtum der neueren Literatur mit der Tiefe und dem sittlichen Ernste ihrer Gedanken, der Fülle ihrer Weisheit und ihres Wissens, der Mannigfaltigkeit ihrer Formen und Kunstmittel steht die Dichtung der altklassischen Völker geradezu arm und beschränkt da.“ Was er über Wert und Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts sagt, dem können wir im allgemeinen zustimmen; doch bezweifeln wir, ob es angeht, die Naturlehre (Physik und Chemie) bereits auf der Unterstufe in besonderen Lehrstunden zu betreiben. Auch darin können wir ihm nicht beipflichten, den englischen Unterricht schon in Quinta zu beginnen.

Die Unter- und Mittelstufe der Volksschule soll die Grundlage aller Lehranstalten bilden. Auf ihr sollen sich zwei Arten der höheren Schulen aufbauen, die Bürgerschule (Realschule) und das Reformgymnasium, jene soll sich für diejenigen Schüler, die sich höheren Berufsarten, wie Berg-, Bau-, Maschinenfach, der höheren Kaufmannschaft, der Industrie widmen wollen, zur Oberrealschule erweitern. Die Mittelform, das Realgymnasium, scheidet er aus, weil er „keine Lehranstalt als tauglich zur Vorschule für Fakultätsstudien erachtet, die nicht Griechisch treibt“.

Die Vorbereitung unserer wissenschaftlichen Lehrer auf ihren Beruf findet er teils ungenügend, teils geradezu widersinnig. Der künftige Lehrer bedürfe eines umfassenden und gründlichen Studiums der auf höheren Unterrichtsanstalten vorkommenden Lehrgegenstände. Ferner könne der Lehrer nicht die nötigen Lehrstoffe erfolgreich, in ansprechender Weise und zugleich in möglichster Kürze vermitteln, wenn er nicht das gesamte Unterrichtsverfahren, das dabei anzuwenden sei, kenne. Zu dem Zwecke müsse er die Didaktik und die Methodik gründlich kennen. Auch mit der Ethik und der Anthropologie müsse er vertraut sein, auf denen sich erst die Erziehungslehre aufbaue. Unterrichts- und Erziehungslehre müfsten ihre Ergänzung in der Geschichte der Pädagogik finden. Dazu komme endlich die Anleitung durch praktische Schulmänner und die Übung in möglichst zahlreichen sogenannten Unterrichts- oder Erziehungsproben.

O. Weifsenfels hat unter dem Titel *Kernfragen des höheren Unterrichts* acht Aufsätze vereinigt, die er zu verschiedenen Zeiten in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen veröffentlicht, jetzt aber mit Rücksicht auf die veränderte Lage der Dinge überarbeitet und zum Teil stark erweitert

hat. Der Aufsatz „Der neue Lehrplan des Lateinischen" z. B. behandelt einen veralteten Gegenstand; aber Weifsenfels weifs in der neuen Bearbeitung vom altphilologischen Standpunkte aus so Vortreffliches über ihn zu sagen, dafs er auch jetzt noch sehr lesenswert ist. Dahin gehört u. a., was er gegen die einseitige Bevorzugung des blofs Tatsächlichen vorbringt, das er mit scharfen Strichen gut zu kennzeichnen weifs; dahin sind die Bilder zu rechnen, die er von Sallust, Livius und vor allem von Cicero, den er gern wieder zu Ehren bringen möchte, entwirft. Im Mittelpunkt der Betrachtungen steht das humanistische Gymnasium, dem alle Aufsätze mit mehr oder weniger Entschiedenheit zustreben. Denn Verf. ist ein entschiedener Anhänger der alten Sprachen und der alten Literatur; er bietet eine Fülle anregender Gedanken und fruchtbarer Gesichtspunkte, so dafs nicht nur der Schulmann, sondern jeder Gebildete die Früchte seines sorgfältigen Nachdenkens und seiner reichen Erfahrung kennen lernen sollte. Alles weifs er klar und fesselnd darzustellen, so dafs man auch da gern seinen Ausführungen folgt, wo man nicht zustimmen kann. Wie er seine Aufgabe aufgefafst hat, und wie er zu schreiben versteht, dafür mögen aus dem Vorwort die folgenden Zeilen als Beleg dienen. „Wer kann es leugnen, dafs wir in einer für das Gedeihen der Schule wenig günstigen Zeit leben? Man will nicht, dafs hinfort noch so viel gelernt werde. Ein tätiges, zum Handeln geschicktes Geschlecht, hört man sagen, gelte es zu erziehen, das die Aufgaben seiner Zeit mit Klarheit und Geschick zu erfassen verstehe. Nur das Nützliche, praktisch Verwertbare müsse man noch lernen lassen. Mit dem Abgelebten will man endlich einmal aufräumen. Wer lange Zeit dieselbe Wohnung innegehabt hat, findet schliefslich alle Winkel mit verstaubtem und wertlosem Kram vollgepfropft; aber er hat Mühe, sich von dem zu trennen, was, einst wohl nützlich, zu blofsem Gerümpel geworden ist, dem Wichtigern den Platz nimmt und durch seinen muffigen Geruch die Luft verdirbt. Endlich wird es ihm denn doch zu eng, und er beschliefst aufzuräumen. Dabei verfährt man aber leicht zu rücksichtslos und verwirft auch manches, was doch noch eine tiefe, wenn auch stille Wirkung auf uns ausübt. Steht man dann in dem gesäuberten Raume, so wird einem wohl wehmütig ums Herz. Man kommt sich wie verarmt vor, wie blutend aus zahlreichen kleinern und auch aus einigen gröfsern Wunden, und man kann von Glück sagen, wenn man keine Hauptader seines sittlichen und geistigen Wesens verletzt hat und für das Hingegebene in nicht zu ferner Zeit einen Ersatz findet. So wohnt auch der Mensch unseres stolzen Jahrhunderts in einem vollgepfropften Hause, in welchem er kaum noch Raum findet, sich zu bewegen. Zornig ergreift er, um sich Luft zu schaffen, dieses und jenes und wirft es zum Fenster hinaus. Aber Vorsicht! Man vergreift sich leicht. Dafs wir nur nicht Kleinodien wegwerfen und wirkliches Gerümpel zurückhalten oder wertlosen Kram an die Stelle des Alten, Guten, mit unserem Wesen innig Verwachsenen setzen!"

Nachdem er das Wesen des Gymnasiums gekennzeichnet hat, würdigt er Wert und Bedeutung der alten Sprachen und Literaturen, die zugleich den Charakter der Reife und der Jugendlichkeit zeigen, und deren hervorragende Bedeutung für die Jugendbildung darin zu suchen sei, dafs die besten Erzeugnisse den Charakter der Einfachheit, Ehrlichkeit und rücksichtslosen Wahrheit tragen. Das erscheine als ein Widerspruch, da doch die Alten bekanntermafsen im häuslichen und öffentlichen Leben recht viel gelogen hätten. Aber der Charakter der Wahrheit erkläre sich aus der Einfachheit der alten Literatur. Es sei etwas Einheitliches in der Betrachtungsweise und in der gesamten Lebensauffassung der Alten, wohingegen fast alle Lebensäufserungen der modernen Seele den Charakter des Verwickelten und in seine Urbestandteile nicht mehr Auflösbaren tragen. Das klingt ja furchtbar gelehrt, aber begreiflich wird es nicht, dafs das Altertum sich durch rücksichtslose Wahrheit ausgezeichnet habe.

Weiter behandelt er die Frage, ob der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen oder dem Lateinischen beginnen soll, und erklärt jene Sprache als die für den Jugendunterricht denkbar ungünstigste, weil sie dem jugendlichen Staunen und der jugendlichen Denk- und Empfindungsweise mit ihrer Art, die Gedanken einzukleiden und zuzuspitzen, so wenig Verwandtes biete. Der Aufsatz über die natürliche und künstliche Spracherwerbung läfst uns einen Blick in die Arbeit des praktischen Schulmannes tun, der vor allem den grammatischen Unterricht richtig einzuschätzen weifs. Der folgende Aufsatz erörtert das noch eingehender in Anknüpfung an Reformbestrebungen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts. Mehr technische Fragen werden in den beiden letzten Aufsätzen — „Unsere Vorlagen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für die oberen Klassen“ und „Über Versetzungen“ — behandelt.

Lernen wir auch den Verf. als einen Lobredner der Griechen und Römer kennen, so sieht er doch das höchste und alleinige Bildungsmittel nicht in den alten Sprachen; er erkennt vielmehr ausdrücklich an, dafs die Unterrichtsfächer wie neuere Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften nötig sind, damit der Zögling später den Anforderungen des Lebens in der Gegenwart gerecht werden kann.

Als das Bekenntnis einer reichen Seele möchte ich desselben Verfassers *Bildungswirren der Gegenwart* bezeichnen, ein Werk, das zwar die Fragen des höheren Unterrichts, die Aufgaben und die Bedeutung der Schule für die Gesamtheit und für den einzelnen Menschen vielfach berührt, aber weiter ausgreift, einen gröfseren Gesichtskreis zeigt und zugleich noch mehr in die Tiefe dringt. Mit dem Reichtum der Gedanken weifs der Verf. eine Kunst der Darstellung zu verbinden, dafs man seinen Ausführungen gern folgt, wenn auch ihre Richtigkeit nicht immer über jeden Zweifel erhaben ist. Denn in der Fülle des Lebens unserer Zeit sieht er doch zu sehr die Schattenseiten, die ihm ein Hindernis sind, ein Leben auszuleben, wie er es sich ausmalt. Den Errungenschaften der

neueren Technik wird er ebensowenig gerecht, wie er die naturwissenschaftliche und politische Bildung zu niedrig einschätzt. Sicherlich könnte dies oder jenes anders und besser sein; es mag dahingestellt bleiben, ob „die Empfindung flacher, die Denkweise gemeiner geworden ist“, aber zurückschrauben lassen sich die Ereignisse eben nicht, und ohne Zweifel muſs der gewaltige Fortschritt anerkannt werden, der auf fast allen Gebieten des gegenwärtigen Lebens gemacht ist, muſs es uns freuen, daſs die Bildung allgemeiner geworden ist, daſs wir gelernt haben, die wichtigsten Zeiterscheinungen zu verstehen.

Weiſsenfels behandelt zuerst die Wandlungen und Irrwege des Bildungstriebes, sodann die verloren gegangene Harmonie des Körperlichen und Geistigen und gibt endlich einige Richtlinien für den Bildungsgang. Alle drei Abschnitte sind durch den Grundgedanken verbunden, daſs das menschliche Leben erst durch eine Bildung innerlicher Art, durch Entfaltung eines in sich gefestigten Lebens lebenswert wird. „Das Ziel jedes mit Bewuſstsein Lebenden ist demnach, an sich selbst zum Dichter werden.“ Das Ziel in den Bildungsbestrebungen des 18. Jahrhunderts war, die Vernunft zur unbedingten Herrscherin zu machen. Aber mit Rousseau verlangte das Gefühl wieder mit aller Gewalt nach seinen Rechten; die Herrschaft der Vernunft wurde gestürzt, und die groſsen Dichter und Denker am Schlusse des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts haben uns ein neues Bildungsideal gegeben. „Diese Offenbarer der Menschlichkeit, mögen es nun Dichter oder Philosophen oder Künstler oder Männer der Wissenschaft sein, werden zu Erziehern unseres Geschlechts. Der Donner der Schlachten verhallt, für die mit Leidenschaft erörterten politischen Fragen einer Zeit ist bald eben nur noch eine geschichtliche Teilnahme vorhanden; was aber jene Geisteshelden unseres Geschlechts geschaffen haben, ist dauerhaft wie ein Felsenbau und wird zum Orientierungspunkt, wenn alles andere in wirbelnder Bewegung hin und her geworfen wird.“ Solchen Männern verdanken die Deutschen ihre Stellung als geistige Groſsmacht, vor allem Friedrich Schiller. Er besitzt bei allem seinem hohen Streben doch zugleich die Eigenschaften, welche auf die Masse wirken. Seine Sprache ist stark und glanzvoll; er redet wie ein begeisterter Tribun der Wahrheit, der Schönheit, der Sittlichkeit. Wer in ihm recht zu Hause ist, dem ertönen die prächtig flutenden Worte seiner Weisheit bei allen nicht ganz bedeutungslosen Vorgängen seines äuſseren und inneren Lebens. Er ist ein moderner Dichter trotz seiner Hinneigung zu den Griechen. Er ist ein entschiedener und gründlicher Verteidiger nicht bloſs der neuen Kunst und Kultur, sondern der ganzen Denk- und Empfindungsweise. Sodann sind die Weiten und Höhen seiner kulturgeschichtlichen Betrachtungen geeignet, dem, der sie in den für die Bildung fruchtbaren Jahren seines Lebens durchmessen hat, eine Art von Immunität zu verleihen gegen die keck vorgetragenen und sich vornehm gebärdenden, dabei aber am Boden kriechenden Plattheiten des üblichen politisch-geschichtlichen Raisonnements. Die groſsen Dichter und

Denker sind die Lehrer und Erzieher ihrer Nation, ja der Menschheit. All den führenden Geistern ist gemeinsam, dafs sie für die Zustände des menschlichen Innern mehr Teilnahme besafsen als für die grofsen Begebenheiten der Welt. Der Gedanke der Erziehung zur Menschlichkeit steht im Mittelpunkt ihres Nachdenkens. Sich zum wahren Menschen zu bilden, d. h. den inneren Menschen frei zu machen und ihn in eine harmonische Verfassung zu bringen, galt ihnen als die höchste Aufgabe des Lebens.

Dies Bildungsideal stöfst aber in der Gegenwart auf grofse Hindernisse. Sehr bedenklich ist das Überwiegen der politischen Bestrebungen: „Der politische Trieb, für sich gepflegt, d. h. losgelöst von dem nährenden Grunde eines reich und menschlich gestalteten Innern, wird immer zur Verödung führen und Vorteile minderer Art durch Verluste höherer Art erkaufen.“ Bedenklich ist ferner das Anschwellen der materiellen Kultur mit all ihren Genüssen. „Eine über das Mafs des Nötigen weit hinausgehende freundliche Gestaltung des äufseren Lebens wirkt schädlicher als eine unter diesem Mafs bleibende Lebenshaltung, falls sie nur nicht bis zur Tiefe sinkt, wo Hunger, Not und nagende Sorgen aus dem ganzen Leben einen langsamen Prozefs des Verkommens machen.“ Auch die Technik mit ihren grofsen Errungenschaften kann jenem Bildungsziel gefährlich werden, weiter die blofse Gelehrsamkeit, die Vielwisserei und endlich das Übermafs äufserer Arbeit, das das gegenwärtige Leben mit sich bringt.

Nachdrücklich warnt der Verf. vor einer Überschätzung der Schulhygiene und der körperlichen Ausbildung. Eine kräftige und erspriefsliche Arbeit des Geistes sei zwar ohne Gesundheit des Körpers auf die Dauer nicht möglich, aber dafs Körper und Geist in demselben Mafse gepflegt werden können und müssen, sei ein vorschneller Schlufs. Die englischen Schulen können uns kein Vorbild sein. Hier regt sich seit langem der Unwille gegen die übertriebene und geradezu gefährliche Pflege anstrengender Spiele in den Schulen. Englische Ärzte bezeichnen die Manie der Muskelpflege als eine nationale Ausschreitung, die schreckliche Opfer fordere, Opfer im Physischen nicht blofs, sondern noch bedenklichere in sittlicher Hinsicht (Verrohung als Folge aller Athletenspiele). Turnübungen als eine Erholung nach geistiger Arbeit zu betrachten, geht nicht an; denn die angestrengte Muskelarbeit wirkt ebenso ermüdend, wie die Arbeit des Gehirns. Aufgabe der Erziehung wird es demnach nicht sowohl sein, durch nachdrückliche Muskelübungen die Körperkraft möglichst hoch zu steigern, als die Gesundheit zu erhalten und zu befestigen und durch Übungen, die sich vorsichtig in gewissen Grenzen halten, den Körper zu einem willigen Diener des Geistes zu erziehen.

Öffentliche Erziehung und Selbsterziehung müssen dem äufseren Leben ein inneres an die Seite stellen, das Leben nach Grundsätzen ordnen, diese aber wieder nicht zu Formeln erstarren lassen. Der Faden unserer

Entwickelung, der in der Schule begonnen ist, darf nicht zerrissen werden; die Erinnerung an die Schule mufs dauern, die uns mehr geleistet hat, als gewöhnlich von der schulfeindlichen Seite zugegeben wird. Auf der in ihr gelegten Grundlage der Bildung soll weiter gearbeitet werden. Die Bildung ist nichts Fertiges. „Das ganze Leben ist für den wahren Menschen ein langer Bildungsprozefs. Die geschichtliche Bildung wirft wohl einige Lichtstrahlen auf die sich öffnenden Wege und macht uns frei von der Tyrannei unserer Zeit; aber das Wertvollste und Vertrauteste von dem, was Bildung genannt zu werden verdient, mufs doch von jedem selbst errungen werden.“

In Preufsen gab es nach CB. am Ende des Winterhalbjahrs 1899/1900 *608 höhere Lehranstalten* und zwar 291 Gymnasien, 50 Progymnasien, 77 Realgymnasien, 23 Realprogymnasien, 35 Oberrealschulen und 132 Realschulen, also 403 mit neunstufigem und 205 mit sechsstufigem Lehrgange. Die 608 Schulen wurden von 156 630 Knaben besucht, und zwar waren in den Gymnasien 85 939, in den Progymnasien 5705, in den Realgymnasien 20 682, in den Realprogymnasien 1932, in den Oberrealschulen 13 688 und in den Realschulen 28 684 Schüler. Am Schlusse des Schuljahrs 1889/90 wurden die 511 höheren Lehranstalten von 126 553 Schülern besucht und zwar die 267 Gymnasien von 76 537, die 41 Progymnasien von 4442, die 88 Realgymnasien von 25 582, die 84 Realprogymnasien von 8833, die 10 Oberrealschulen von 4587, die 55 Realschulen von 6522. Während die Zahl der humanistischen Anstalten von 308 mit 80 979 Schülern auf 341 mit 91 644 Schülern, die der lateinlosen Schulen von 65 mit 11 109 Zöglingen auf 167 mit 42 372 Schülern gestiegen ist, ist die Zahl der Realschulen mit Latein von 172 mit 34 415 Knaben auf 100 mit 22 614 Schülern gesunken.

Nach KW. gab es am 1. Januar 1901 in Württemberg 91 öffentliche *Gelehrtenschulen*. Darunter befanden sich aufser den vier theologischen Seminarien 22 Anstalten mit Oberklassen, nämlich 14 Gymnasien, 1 Lyceum, 3 Realgymnasien, 5 Reallyceen, 63 Lateinschulen und 1 Reallateinschule. Die Gesamtzahl der Schüler betrug 8500, von denen 5680 Evangelische, 2542 Katholiken, 253 Israeliten waren und 25 einem anderen Bekenntnisse angehörten. Im Kalenderjahr 1900 sind 302 Abiturientenzeugnisse und 639 Zeugnisse der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst ausgestellt worden. Hauptlehrstellen bestanden an diesen Anstalten am 1. Januar 1901 438, Hilfslehrerstellen 29. Öffentliche Realschulen gab es 84, darunter 22 Realanstalten und 61 niedere Realschulen. Die Gesamtschülerzahl belief sich auf 10 754, von denen 8656 Evangelische, 1762 Katholiken, 318 Israeliten waren und 18 einem anderen Bekenntnisse angehörten. Reifezeugnisse wurden 84, Zeugnisse der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst 585 ausgestellt. An den Realschulen bestanden insgesamt 380 Hauptlehrstellen.

Im Grofsherzogtum Baden gab es im Schuljahr 1900/01 14 Gymnasien, 2 Progymnasien, 3 Realgymnasien, 2 Realprogymnasien, 7 Oberrealschulen, 17 Realschulen und 10 höhere Bürgerschulen, von denen 2 nach dem Lehrplan der Realgymnasien und 8 nach dem der Realschulen unterrichteten. Reformschulen, im wesentlichen nach dem Frankfurter Lehrplan, bestehen in Karlsruhe, Ettenheim und Weinheim. Die Gymnasialanstalten wurden von 4801, die 39 Realanstalten von 9145 Schülern besucht. Im Grofsherzogtum Hessen bestanden am 1. Januar 1901 11 Gymnasien, 3 Realgymnasien, 13 Realschulen und 3 Oberrealschulen.

Die soziale Frage ist in erster Linie eine wirtschaftliche, aber von höchster Bedeutung für ihre richtige Beantwortung ist auch die Lösung der Bildungsgegensätze. Soziale Reform ohne Erhöhung des Bildungsstandes der grofsen Masse wäre nur ein halbes und vergängliches Werk. Darum verdienen alle Bestrebungen auf Hebung und Vertiefung der Bildung unseres Volkes Unterstützung. In einem Lande mit dem gleichen und unmittelbaren Wahlrecht, sowie der Selbstverwaltung ist es geboten, für eine immer bessere und allgemeinere Bildung der Wählerschaft wie der Gewählten zu sorgen. Sicherlich ist in dieser Hinsicht schon manches geschehen durch die volkstümlich-wissenschaftliche Literatur. Etwas Wesentliches kann aber noch durch *Volkshochschulkurse* erzielt werden, d. h. durch Darbietung systematisch zusammenhängender Vortragsreihen aus den hauptsächlichsten Wissenschaften für alle, die nach einer besseren Belehrung Verlangen haben. Auf ihre Ziele, ihre Einrichtung und Entwickelung weist Max Hirsch, Generalsekretär der Volkshochschule Humboldtakademie, aufs neue hin.

Gegen die *Hilfsschulen für Schwache* wendet sich Witte, der nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch auf allen Gebieten des Unterrichtswesens tätig gewesen ist. Ihre Einrichtung bringe der Volksschule und der Kunst des Gesamtunterrichts ein ungerechtfertigtes Mifstrauen entgegen; sie entziehen die Schwachen dem Einflufs der begabteren und tüchtigeren Schüler, muten dem Lehrer eine fast unmögliche Aufgabe zu, rauben den Schwachen jedes Selbstvertrauen und nehmen ihnen, sie nur an Leitung durch andere gewöhnend, jede Selbständigkeit. Demgegenüber könne die angemessene Förderung der Schwachen nur auf dem Boden und in dem Rahmen der allgemeinen Schule, vor allem der Volksschule erfolgen, müfsten für sie in erster Linie nicht ärztliche Einsichten, sondern Erfahrungen bewährter Schulmänner, vor allem die Erfahrungsweisen eines gediegenen, gemeinsamen, geistbildenden Klassenunterrichts mafsgebend sein. Die Schwachen dürften niemals in überfüllten Schulen und Klassen, stets aber auch mit einer gröfseren Zahl tüchtiger und mittelbegabter Schüler zusammen unterrichtet werden und zwar von einem besonders geschickten Lehrer. Endlich müfsten neben den vollentwickelten mehrklassigen Schulsystemen stets auch Schulen mit einfachen Unterrichtszielen eingerichtet werden.

Zu den wichtigsten und schwierigsten Arbeiten eines Schulleiters gehört die Aufstellung eines den Unterricht fördernden, die Kräfte des Lehrers und des Schülers nicht über Gebühr und Vermögen anspannenden Stundenplans. Vor allem ist dabei auf die Gesundheit der Schüler gebührend Rücksicht zu nehmen. Darum behandelt Schöne auch den *Stundenplan* in seiner Bedeutung für Schule und Haus vorwiegend vom schulgesundheitlichen Standpunkte aus. Zunächst erörtert er mehrere wichtige, die Stundenplanarbeit wesentlich beeinflussende pädagogische Fragen, wie den Beginn der Schulpflicht, den Beginn des Tagesunterrichts, den Nachmittagsunterricht und die Pausen. Wenn er S. 8 sagt, dafs im Herzogtum Braunschweig die Kinder schon nach Vollendung des fünften Lebensjahres zur Schule gebracht werden müssen, so folgt er dabei einer recht alten Bestimmung für die Schulen des platten Landes und der kleineren Städte, von der aber seit Jahren schon in der weitgehendsten Weise Befreiung gewährt wird. Für die Stadt Braunschweig beginnt die Schulpflicht mit dem vollendeten sechsten Lebensjahre; doch werden auch solche Kinder aufgenommen, welche bis zum 30. September des betreffenden Jahres das sechste Lebensjahr vollendet haben. Sie gehört aber seit einigen Jahren zu jenen Orten, deren Volksschulen fast den gesamten Unterricht auf den Vormittag gelegt haben. Bei Aufstellung des Stundenplans bereiten dem Schulleiter oft Störungen recht unbequemer Art die Nebenbeschäftigung der Lehrer, die Lage des Konfirmanden- und Religionsunterrichts, vor allem aber das Fachlehrersystem. Doch die sorgfältige Rücksichtnahme auf sie, die Beobachtung aller gesundheitlichen Forderungen nützt nicht viel, wenn die Grundregeln der Unterrichtsmethode nicht befolgt werden.

Schon mehrfach ist an dieser Stelle darauf hingewiesen worden, dafs auch in Österreich immer nachdrücklicher eine *Reform des höheren Unterrichtswesens* gefordert wird. Jetzt hat Hoffmann dazu einen neuen Beitrag geliefert, der aber fast ausschliefslich österreichische Verhältnisse berücksichtigt. Er beantwortet zunächst die Frage, weshalb die Gymnasialstudien sehr vielen Studierenden so wenig inhaltlichen Nutzen in der Welterkenntnis und einer harmonischen Weltanschauung liefern, obwohl im Gymnasium die höchsten wissenschaftlichen und dazu noch grundlegenden Begriffe vermittelt würden, und kritisiert zu dem Zwecke die einzelnen Unterrichtsfächer. Dann entwirft er in grofsen Zügen einen Reformplan, der die Einheitsschule herbeiführen soll, und fordert endlich eine bessere Vor- und Weiterbildung der Mittelschulprofessoren, um tüchtige und begeisterte Lehrer zu gewinnen, die erst die Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums nach allen Seiten hin nutz- und segenbringend gestalten könnten.

Ebenfalls eine Neuordnung des höheren Schulwesens erstrebt Schipper in seiner Schrift *Alte Bildung und moderne Kultur*. Hatte der Professor der alten Philologie von Holzinger vom altsprachlichen Standpunkte aus das Verhältnis der Hochschulen zu den Bildungsbestrebungen unserer Zeit

beleuchtet (vgl. Jb. XV, 6), so hat Schipper sich die Aufgabe gestellt, das Verhältnis der von ihm vertretenen Wissenschaft der neueren Philologie zu dem höheren Bildungswesen und den Bildungsbestrebungen der Gegenwart klarzustellen. War jener im wesentlichen ein Lobredner des Gymnasiums, so tritt dieser nachdrücklichst für eine weit stärkere Berücksichtigung der neueren Fremdsprachen im höheren Unterricht ein. besonders des Englischen, das bisher noch keinen Platz im Lehrplan der österreichischen Gymnasien gefunden hat. Nachdem er auf einige Haupttatsachen der englischen Kulturentwickelung hingewiesen und hervorgehoben hat, dafs das geistige Leben der Völker der Gegenwart nicht mehr in der toten Sprache, dem Latein, wie im Mittelalter, und der französischen, wie im 17. und 18. Jahrhundert, sondern nur in den gleichwertigen Sprachen jener Völker, unter denen die deutsche und englische mehr und mehr an Bedeutung und Verbreitung zunehmen, zum Ausdruck gelangen könne, sucht er die Frage zu beantworten, in welcher Beziehung unser heutiges Unterrichtswesen zu diesen im Vergleich zum 18. Jahrhundert gänzlich umgewandelten, hinsichtlich ihres sprachlichen Ausdrucks durch die grofsen Weltsprachen, in erster Linie durch die deutsche, englische und französische Sprache vertretenen neueren Kulturverhältnissen steht. Während in Deutschland den veränderten Verhältnissen in mancher Hinsicht Rechnung getragen sei, stehen die österreichischen Gymnasien noch genau auf dem veralteten, ausschliefslich altsprachlichen Standpunkte. Und doch sei die Notwendigkeit der englischen Sprache für jeden Studierenden, welcher Fakultät und Sonderwissenschaft er auch angehöre, anerkannt und noch kürzlich auf der Berliner Junikonferenz nachdrücklichst hervorgehoben worden. Ihre Beschlüsse zeigten, dafs das Unterrichtsfach der englischen Sprache sich in Deutschland einer seiner Bedeutung entsprechenden Anerkennung erfreue. Diese Erkenntnis werde ihm allmählich auch die ihm im höheren Schulwesen gebührende Stellung verschaffen.

Verf. geht nun näher auf die deutschen Schuleinrichtungen ein, wobei ihm aber der Irrtum unterläuft, dafs in den Oberrealschulen die lateinische Sprache ein pflichtmäfsiger Lehrgegenstand sei, und bekennt sich als Anhänger der Reformschulen, denen unzweifelhaft die Zukunft gehöre. Er redet jedoch durchaus nicht einem einseitigen Betrieb der neueren Fremdsprachen das Wort, sondern will die lateinische Sprache beibehalten wissen, der gegenüber das Griechische zurücktreten müsse, verlangt aber entschieden die Einführung des pflichtmäfsigen Unterrichts in der französischen und englischen Sprache an den österreichischen Gymnasien. Er empfiehlt eine Einrichtung, auf welche die Sonderung des deutschen Gymnasiums in Realgymnasium und humanistisches Gymnasium hinweist, nämlich vom Obergymnasium ab eine Scheidung der Schüler nach der allgemeineren Berufswahl in eine philologisch-historische Abteilung eintreten zu lassen, welche neben den übrigen Fächern vorwiegend das Studium der deutschen Sprache, der beiden alten und der beiden neueren

Fremdsprachen unter gleichzeitigem Zurücktreten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zu pflegen hätte, und in eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung, die, abgesehen von den sonst üblichen Lehrgegenständen, hauptsächlich auf dem Studium jener beiden Fächer, der deutschen Sprache, der beiden neueren Fremdsprachen und des Lateins beruhen würde. Jene Abteilung würde die Vorbildung für Theologen, Altphilologen und Juristen übernehmen, diese die der Neuphilologen, der Mediziner, der Mathematiker, Naturwissenschafter und der technischen Fächer, obwohl Mediziner, Juristen und Neuphilologen sehr wohl aus beiden Abteilungen hervorgehen könnten.

Wenn auch die Studie von Haymerles *Unser Unterrichts- und Wehrsystem* und dessen Rückwirkung auf die Berufswahl zunächst nur österreichische Verhältnisse in den Kreis der Betrachtung zieht, so hat sie doch für die Beurteilung grundsätzlicher Fragen auch im Deutschen Reich ihren Wert. Im ersten Abschnitt befafst er sich mit dem Unterrichtswesen und seiner Gestaltung, da in ihm der Ausgangspunkt der ganzen Reihe der Erscheinungen zu sehen sei. Dabei wird die Tatsache mit allem Nachdruck betont, dafs in den letzten drei Jahrzehnten aller Welt erkenn- und fühlbar geworden sei, welche Umwandlung sich in den Erzeugungs-, Verkehrs- und Wirtschaftsverhältnissen einer- und in den durch diese bedingten sozialpolitischen Strömungen andererseits in allen Kulturstaaten vollzogen habe. Nicht das blofse Wissen an sich, die sich ins Allgemeine verflüchtigende Bildung, sondern die Umsetzung des wissenschaftlich entwickelten Gedankens in die Tat, die angewandte Wissenschaft sei das Kennzeichen unserer Zeit, der Mafsstab für ihre Leistung das positive Können. Dem entspreche die Errichtung zahlreicher Sonderlehranstalten, die den Bedürfnissen der Industrie, des Handels, der Landwirtschaft usw. dienen sollten; daraus erkläre sich auch die steigende Bedeutung der Technischen Hochschulen. So habe sich unverkennbar eine Verschiebung der Grundlagen des Unterrichts, des Bildungswesens und der Berufswahl auf allen Linien vollzogen.

Wolle man nun dementsprechend eine Änderung eintreten lassen, so müsse man sich darüber klar sein, welchen Standpunkt die Militärverwaltung zu dem Unterrichtswesen einnehme. Verf. kommt hier zu dem Ergebnis, dafs der Grundsatz der allgemeinen Wehrpflicht, das militärische Interesse und der Heeresdienst eine bedeutende Verschiebung der bestehenden Einrichtungen nicht zulassen. Andererseits verlangten der wirtschaftliche Vorteil des Staates und die mit den gegenwärtigen Zuständen verbundenen sozialen Gefahren unbedingt eine Änderung. Wie ist der Ausgleich herbeizuführen? Keineswegs radikal und absolut, sondern nur relativ. Die Vorschläge, die hierzu im letzten Abschnitt gemacht werden, berücksichtigen die Gesichtspunkte, die durch das Heerwesen, den Unterricht und die allgemeine Verwaltung gegeben sind. Für den Unterricht wird die Forderung gestellt, dafs auf das einzelne Fach und die Leistung in demselben grundsätzlich nicht das entscheidende Gewicht ge-

legt werden solle, sondern auf den gesamten Eindruck, den die Veranlagung und die Persönlichkeit des Schülers bei wohlwollender und objektiver Prüfung überhaupt aufweist. Verf. schliefst mit den beachtenswerten Worten: „Nicht der blofse Nutzen, nicht das gelehrte Wissen an sich, die im Kampfe ums Dasein sich behauptende Tat ist das Kennzeichen der Zeit, freilich eine Tat, die das reale Leben erfafst, und deren Wurzeln zugleich im Nährboden der Wissenschaft und Kunst ruhen. Zu dieser Tat, zur Energie des Willens und zum Ernst des Handelns mufs man die Jugend erziehen. Wer hierbei der Persönlichkeit und ihrer freieren Betätigung Raum schafft, wird im Kampfe der Sieger sein; in erster Linie liegt es den öffentlichen Einrichtungen ob, dazu zu verhelfen.“

„Weithin über Länder und Meere rauscht der Flügelschlag des deutschen Aars, und Deutschlands Söhne, wo sie in der weiten Welt zerstreut leben, blicken auf zu ihm voller Stolz und Zuversicht. Vorüber sind die Zeiten, wo sie mit deutschem Gewande ihr Deutschtum abstreiften, die Sprache, selbst wohl den Namen gegen fremde, ungewohnte Laute eintauschten und sich stolz fühlten, wenn sie erst ganz in der neuen Heimat aufgegangen waren.“ Mit diesen Worten leitet J. P. Müller sein Werk über *Deutsche Schulen und deutschen Unterricht im Auslande* ein. Und wer möchte nicht wünschen, dafs sie wahr wären! Gottlob, es ist besser geworden; aber die Verehrung des Fremdländischen, die Verbeugungssucht vor allem, was weit her ist, steckt uns Deutschen doch noch zu sehr im Blute. Klopstocks Mahnworte: „Sei nicht allzu gerecht! Sie denken nicht edel genug zu sehen, wie schön dein Fehler ist“, können auch heute noch an so manchen Deutschen gerichtet werden, der über Chauvinismus klagt, wenn sich deutsches Nationalbewufstsein einmal regt.

Die Mittelpunkte, um die sich die Deutschen im Auslande scharten, waren die Kirche und die Schule. Auch für die Schulen bezeichnet das Jahr 1870 einen wichtigen Wendepunkt. War bis dahin ihre Zahl gering; seitdem schlossen sich die Deutschen mehr und enger zusammen. Ein kräftigeres Anwachsen der deutschen Schulen erfolgte dann seit Anfang der 90er Jahre, als die Deutschen im Auslande erkannten, dafs ihr Vaterland mittlerweile die Kraft gewonnen hatte und gewillt war, seine Bürger auch in den entferntesten Ländern zu schützen. Verf. behandelt nun die deutschen Schulen aufer solchen im deutschen Volksgebiet, nämlich in Österreich und in der Schweiz. Er berücksichtigt dabei auch die Schulen, die im deutschen Geiste und in deutscher Sprache unterrichten, ohne reichsdeutsch zu sein. Er hat die deutschen Schulen im deutschen Schutzgebiet aufgenommen, wenn sie auch, streng genommen, nicht unter den Titel des Werkes fallen, um ein zusammenhängendes Bild dieser zu wenig gekannten und wenig gewürdigten Anstalten zu bieten. Berichte einzelner Anstalten kommen wortgetreu oder im Auszuge zum Abdruck. Weil dabei jede Ansicht und jede Richtung zu Worte kommt, kann sich der Leser selbst sein Urteil bilden oder Schlüsse ziehen. Gegensätze

finden sich genug, aber sie sind nicht unversöhnlich. An zahlreichen Schulen, mögen sie einem bestimmten Bekenntnis angehören oder nicht, wird der Grundsatz hochgehalten, dafs der nationale Gedanke allein das Deutschtum aufrechterhalten kann. Neben manchen erfreulichen Bildern von Opferwilligkeit und Entsagung, von ernstem und friedfertigem Streben, von Anhänglichkeit und Liebe zum deutschen Vaterlande finden sich Belege für starre kirchliche Absonderungen oder von völlig einseitiger Neigung.

Die Geschichte der meisten Schulen aber ist eine Leidensgeschichte, und aus fast allen Berichten ertönt der Ruf nach tatkräftiger Hilfe. Zwar ist, wie dankbar anzuerkennen ist, der Reichszuschufs vor einigen Jahren auf 300 000 Mark erhöht worden; aber jeder, der sich mit den deutschen Schulen im Auslande beschäftigt hat, weifs, dafs dieser Zuschufs bei weitem nicht ausreicht, dafs andere Staaten wie Frankreich und sogar Italien ganz erheblich höhere Beträge aussetzen, weil hier nicht nur die Frage der Nationalität in Betracht kommt, weil es sich vielmehr um eine der wichtigsten politischen und wirtschaftlichen Aufgaben handelt. Müller beklagt, dafs die Verteilung der Zuschüsse ziemlich planlos erfolge, und schlägt die Einrichtung eines eigenen Reichsschulamts mit einem erfahrenen Fachmanne an der Spitze vor. Dieser hätte nicht allein die Bedürfnisse der Schulen vom schultechnischen Standpunkte aus zu prüfen, sondern auch Schulen zu besuchen, Lehrpläne und Lehrmethoden zu genehmigen, über Lehrmittel zu entscheiden und vor allem die Anstellung geeigneter Lehrkräfte zu vermitteln. Ein solches Reichsamt wäre auch eine Bürgschaft für die richtige Verteilung der staatlichen Zuschüsse. Wir möchten ihm aber auch die Aufgabe zuweisen, die Beamten des auswärtigen Amtes, die sich in ihm auf die Konsulatsbahn usw. vorbereiten, über die Bedeutung der deutschen Schulen im Auslande für unsere Weltpolitik aufzuklären. Sicherlich eröffnet sich hier für unsere Reichsregierung ein grofses Feld, auf dem, wenn mit Umsicht und Nachdruck vorgegangen wird, wichtige Erfolge zu erzielen sind. Müllers vortreffliches Buch wird dabei ohne Zweifel sehr wertvolle Dienste leisten können.

II. Erziehungskunst.

1. Erziehung.

Wenn auch manche Punkte in Th. Zieglers *Allgemeiner Pädagogik* den Widerspruch herausfordern, so wird doch ein jeder dessen frische Ausführungen gern lesen. Es ist kein systematischer Aufbau, sondern es sind sechs Vorträge, die Ziegler in Hamburg gehalten und alsdann aus seinen Vorlesungen erweitert hat. Verfasser läfst einen Einblick in die die Pädagogik bewegenden Fragen und Rätsel tun. Dabei hält er mit seiner Kritik nicht zurück. Bei der Behandlung des Zweckes und der

Gründe der Erziehung lehnt er entschieden Herbarts Pädagogik ab. „Mit der unsäglich ledernen und auf die Dauer immer unfruchtbarer gewordenen Pädagogik Herbarts mufs endlich aufgeräumt, von ihr müssen Theorie und Praxis freigemacht werden. Sie liegt als Alp und Hemmschuh auf der Entwickelung von Theorie und Praxis.“ Am ehesten würde er noch auf Schleiermacher zurückgehen, der die grofsen Aufgaben der Pädagogik zuerst gesehen und die Fragen zuerst richtig gestellt habe. Aber lieber will er den gesunden Menschenverstand zu Hilfe nehmen, den man über allzuviel System und Methode oft recht stiefmütterlich in der Pädagogik behandelt habe.

Bei den allgemeinsten Fragen der Volkserziehung handelt es sich um eine Kulturfrage, um eine der wichtigsten Kulturaufgaben, um die wissenschaftliche Frage, ob wir mit unserer Volkserziehung auf dem rechten Wege sind oder nicht. In diesem Sinne ist die Pädagogik ein Teil der grofsen sozialen Frage. Eine gründliche Erneuerung unserer Volkserziehung im sittlich-sozialen Sinne und Geiste ist notwendig. Es handelt sich also darum, die Erziehung sozial zu gestalten und dies im einzelnen aufzuzeigen.

Für die Erziehung gibt es nicht einen einfachen Zweck, sondern geradezu einen vierfachen: sie hat für das Glück des zu Erziehenden zu sorgen, in der Gegenwart für das Glück des Kindes und in der Zukunft, dafs aus ihm ein glücklicher, d. h. brauchbarer und tüchtiger Mensch, eine Individualität und eine Persönlichkeit werde; sie hat zu sorgen für das Glück der Gesellschaft, in der Gegenwart, dafs die Kinder untereinander und mit den Erwachsenen in einer beglückenden Gemeinschaft (Familie) zusammenleben, in der Zukunft, dafs sie fähig und bereit werden, als Erwachsene zu der allgemeinen Wohlfahrt beizutragen, an den Aufgaben der Kultur mitzuarbeiten und sich willig und harmonisch in dies Ganze einzugliedern.

Geht auch im allgemeinen die Gegenwart der Zukunft, die Allgemeinheit dem Einzelwesen an Wert voran, so müssen doch niemals die Gegenwart und die Einzelwesen grundsätzlich geopfert werden. Ein weiterer Unterschied ergibt sich aus dem förmlichen und stofflichen Gesichtspunkt der Erziehung; dort kommt es auf die Entwickelung der Kräfte, hier auf den Inhalt an. Aber der Erzieher mufs im allgemeinen Kräfte durch inhaltlich Wertvolles entwickeln. Ferner sollen alle erzogen werden, aber nicht alle gleich. Weiter darf nicht das Glück des Kindes dem Standesvorteil der Eltern, die Gegenwart einem falschen Zukunftsideal, das Wohl des Ganzen, das in den leitenden Kreisen Tüchtigkeit erfordert, und das Wohl der Schule, die ihre Arbeit und Kraft nicht an die Bildungsunfähigen verschwenden und darüber die Bildungsfähigen verkürzen soll, einem törichten Standesvorurteil, dem Moloch der Vornehmheit geopfert werden. Denn zu höherer Bildung darf lediglich höhere Begabung berechtigen. Darum ist Selbstbescheidung der Eltern und Strenge der Lehrer beim Aufrücken der Schüler in höhere Klassen und vor allem

beim letzten Schritte, bei der Abgangsprüfung, nötig und durchaus zum Nutzen des Schülers.

Nach dieser Darlegung bespricht Ziegler das, was zur Erreichung des ganzen Menschen und zu einem ganzen Menschen zu geschehen hat, das Erziehungsgeschäft. Sehr wohltuend ist hier die Betonung der Bedeutung der leiblichen Pflege für die Erziehung. Darauf würdigt er die Bildung des Verstandes, des Wollens und Fühlens. Hier gibt er nur Richtlinien, weil gerade dieser Teil der Pädagogik am besten bearbeitet und methodisch festgelegt ist. Aus der kurzen Besprechung der Unterrichtsfächer sei hier eine schöne Bemerkung über Luther im deutschen Unterricht mitgeteilt. „Wir sind zu ängstlich aus Bekenntnisrücksichten. Es hilft nichts, Luther ist neben dem, dafs er ein religiöser Reformator war, zugleich auch ein Klassiker der deutschen Sprache und Literatur, und daher mufs jedes Schulkind, auch das katholische, im deutschen Unterricht von ihm hören. Unsere Regierungen aber sind literarisch und pädagogisch vielfach so ungebildet und schon deshalb ungehörigen Bekenntnisansprüchen und -rücksichten gegenüber zu schwach und zu nachgiebig. Daher unterbleibt so viel pädagogisch Notwendiges und Richtiges.“

In der Gestaltung der Erziehung beantwortet er zuerst die Frage: „Wer soll erziehen, und wer erzogen werden?“ und bespricht dann die Schulen und die Schulsysteme. Mit aller Entschiedenheit vertritt er den Satz: „Die Schule gehört heute dem Staate und nicht der Kirche.“ Darum verwirft er die Schulaufsicht der pädagogisch ungeschulten und unerfahrenen Theologen. Anderseits verkennt er auch nicht die Gefahren der Verstaatlichung des Unterrichtswesens. „Der Geist der Bureaukratie lastet schwer auf der Schule.“ Sehr richtig verlangt er, das Elternhaus nicht täglich oder wöchentlich mit Sondermitteilungen und Strafzetteln zu bombardieren; „man fordere nicht für jedes mifslungene Extemporale die Unterschrift des Vaters, das verbittert nur“. Gar nichts verspricht er sich von den Elternabenden; „glücklicherweise sterben sie meistens an ihrer eigenen Unfruchtbarkeit eines raschen Todes“. Er tritt für die Simultanschule ein; ihr Segen bestehe darin, dafs Kinder verschiedener Bekenntnisse auf einer Schulbank zusammensitzen und sich von Jugend auf als Söhne eines Volkes vertragen lernen, und dafs der Lehrer sich in Acht nehmen und vermeiden mufs, verletzende Dinge über Andersgläubige zu sagen, und dafs er so im kleinen Bau der Schule den modus vivendi vorbereiten und herstellen kann, den wir später im Leben und im Staate brauchen und finden müssen.

Verfasser verwirft die Vorschulen, die Kastenschulen für die Kinder der Vornehmen und Reichen, weil durch sie die gesitteteren Teile der Volksschule entzogen würden, diese zur Armenschule herabsinke und die oberen Stände ihre Anteilnahme an der Volksschule verlieren, was sich namentlich auch in der mangelnden Fürsorge für das Volksschulwesen in Ministerien und Parlamenten zeige. Er fordert eine ausgedehntere Er-

ziehung unserer halbwüchsigen männlichen und weiblichen Jugend. Aber „es fehlt bei Regierungen und Parlamenten und nicht zum wenigsten auch bei den liberalen und radikalen Parteien an Mut, nachdrücklichst einzugreifen in die Freiheitsrechte der Herren Buben bis zum 18. Jahre", Deshalb verlangt er die pflichtmäfsige Fortbildungsschule für Knaben und für Mädchen. Bei den höheren Schulen befürwortet er möglichste Mannigfaltigkeit der Schulanstalten. „Vielerlei Schulen, keine Einheitsschule!" Daher ist er kein Freund der straffen Zusammenfassung, zumal sie stets und notwendig mit bureaukratischer Macht und Übermacht verbunden sei. Dafs unsere Zeit nicht wie die des 16. Jahrhunderts eine Reihe grofser Gymnasialrektoren aufweise, finde seine ausreichende Erklärung in der Verstaatlichung, in der Schulordnung und Reifeprüfung, in dem Schulrat und dem grünen Tisch. Mit der Regelung der Gleichberechtigung aller neunstufigen Anstalten ist er einverstanden. Völlig zutreffend sagt er: „Wir Deutsche fragen viel zu viel und fragen eigentlich das ganze Leben hindurch nach dem Woher der Bildung, statt einfach zuzusehen, ob die nötige Bildung da ist oder nicht. Wenn der junge Mann seine juristische oder medizinische Prüfung besteht und hierbei Praestanda prästiert, so ist es doch ganz gleichgültig, wo und wie er sich die Bildung und die nötigen Kenntnisse dazu erworben hat." Nur eine Sorge hat er, dafs nämlich die Realschulen ihrem wahren Zwecke entzogen würden und die Oberrealschulen eine besondere Ehre darein setzen könnten, Studenten, recht viele Universitätsstudenten zu erzeugen.

Sehr schnell ist der Jb. XIII, 26 angezeigten Auflage des zweiten Teiles der *Pädagogik* von Schumann und Voigt, der die von letzterem bearbeitete Psychologie enthält, die elfte Auflage gefolgt, sicherlich auch ein Beweis für den grofsen Wert dieses Buches. Die *wissenschaftliche Pädagogik* Herbart-Ziller-Stoys, die Fröhlich in ihren Grundzügen gemeinverständlich dargestellt und an Beispielen erläutert hat, ist in siebenter Auflage erschienen (vgl. Jb. XII, 20).

Seiner sozialen Pädagogik (Jb. XV, 31) läfst P. Bergemann jetzt ein *Lehrbuch der pädagogischen Psychologie* folgen. Während er dort ein übersichtliches Bild der gesamten Theorie der Erziehung gegeben hat, will er hier eine für die Pädagogik besonders wichtige Grundlage der Erziehungsmittel ausführlich und im Zusammenhange darstellen. Nachdem er in der Einleitung allgemeine Fragen der Psychologie z. B. die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Gegenständen des Selbstbewufstseins und den Gegenständen der Sinneswahrnehmung, die Erweiterung des Allgemeinpsychischen zum Psychophysischen besprochen hat und darauf die Aufgabe und die Methode der Psychologie im allgemeinen und der pädagogischen Psychologie im besonderen erörtert hat, behandelt er die für die Geistesbildung in Betracht kommenden psychischen Erscheinungen, das Empfindungs- und Vorstellungsleben, und die für die Gemüts- und Charakterbildung wichtigsten psychischen Erscheinungen, das Gefühls-

und Willensleben. Überall ist eine reichhaltige Literatur herangezogen und in den Fufsnoten verzeichnet worden.

Ebenso wie dieses Werk kann jedem, der sich über die psychologischen Erscheinungen und Gesetze, über die Beziehungen der Psychologie zur Pädagogik ausführlicher unterrichten will, die *Psychologie*[3] von M. Jahn empfohlen werden. Sie bietet nicht nur Belehrung über die Erscheinungen und die Gesetze des Seelenlebens, sondern klärt auch den Erzieher auf Grund der Erfahrung einerseits über die wirkliche Natur und Beschaffenheit des Zöglings auf, wobei zahlreiche Beispiele zur Erläuterung beigebracht werden, und zeigt anderseits, wie das Natürlichgegebene zu benutzen ist, um diejenigen Inhalte und Formen des Seelenlebens entstehen zu lassen, die den Menschen über das Naturwüchsige erheben und ihn vervollkommnen. Nachdem im ersten Abschnitt das Sinnesleben unter Berücksichtigung der Hauptlehren der Psychophysik, d. h. der Lehre von den Veränderungen im Körper und in der Seele oder der physiologischen Psychologie betrachtet ist und dabei stets Schlüsse auf die Pädagogik gezogen sind, bespricht er im zweiten ausführlich das Vorstellungsleben innerhalb des psychischen Mechanismus. Es wird hier im wesentlichen gezeigt, was in der Seele des Menschen infolge der unbewufst wirkenden Kräfte ohne besondere Erziehungseinflüsse mehr von selbst emporwächst. Die Erziehung hat hier nur die Bedeutung, eine reichere Gestaltung innerhalb der einzelnen Formen und Gebilde herbeizuführen, Auswüchse und Mifsbildungen zu vermeiden und das Kind von falschen Wegen fern zu halten, die es etwa einschlagen will. Das so im Kinde Geschaffene gibt nun einerseits die Grundlage ab, auf der weiter gearbeitet werden mufs, anderseits den Stoff, der zu bearbeiten ist. Deshalb werden weiter die neuen, höher liegenden Bewufstseinsweisen und zwar zunächst andeutungsweise durch einzelne Beispiele vorgeführt, die den Gegensatz des einfachen und des höheren Gedankenlaufes veranschaulichen; sodann wird die wichtige Frage untersucht, wo und wie das Kind anfängt zu unterscheiden, und endlich, wie die höheren Bewufstseinsweisen auszubilden sind. Dabei werden im wesentlichen drei Arten des Bewufstseins unterschieden: das logische, das sich aus vielen in einzelnen Fällen der Verbindung und Trennung der Vorstellungen entstandenen Gefühlen der Übereinstimmung und des Widerstreites herausbildet, das ästhetische, bei dem der Unterschied zwischen dem Schönen und Nichtschönen, dem Erhabenen und Niedrigen hervortritt, und das ethische, das Aussprüche der Seele als Forderungen des Gewissens betrachtet. Daran schliefst sich die Psychologie des Willens und die Willensbildung, und den Schlufsabschnitt bilden einige theoretische Sätze über das Wesen und die Entwickelung der Seele.

Der Satz, dafs der Mensch eine Seele habe, wird eigentlich von niemandem bestritten; aber die Frage ist doch die, wie denn das Wirkliche überhaupt, was wir Seele nennen, in Wahrheit zu begreifen sei, die Frage: „Was ist die Seele überhaupt?“ Auf sie will Rehmke in seinem

Buche *Die Seele des Menschen* die Antwort geben. Zu dem Behufe untersucht er zunächst das Seelenwesen und zwar als Einzelwesen, als Bewufstsein und als Willen, und bespricht sodann die Veränderungen der Seele, das Seelenleben, das in jedem einzelnen Stücke vom Gehirn des Menschen abhängig sei. Denn keine Veränderung der Seele sei ohne ihre im Gehirn gegebene, unmittelbar wirkende Bedingung möglich. Um die Aufgabe zu lösen, das Seelenleben in seinen allgemeinen Zügen zu begreifen, betrachtet er das Bewufstsein in allen seinen Bestimmtheiten, in denen es sich verändern kann, in der gegenständlichen, zuständlichen und in der Denkbestimmtheit.

Die *statistische Methode*, welche die Forschungsergebnisse unseres geistigen Inhalts zahlenmäfsig feststellen will, ist nach Ament durch die Oberflächlichkeit, mit der sie von den Vertretern der amerikanischen Kinderpsychologie gehandhabt ist, durch die marktschreierische Aufdringlichkeit, mit der uns von dort häufig recht unbedeutende statistische Arbeiten angepriesen werden, in Deutschland sehr in ihrem Werte gesunken. Deshalb versucht er ihre Ehrenrettung. Um nun aber auch ihre Ausbildung zu zeigen, wählt er einen Stoff, der einem ersten Versuche nicht unüberwindliche Schwierigkeiten bietet, nämlich die Pflanzenwelt. Bei der Untersuchung der *Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern* will er nicht in erster Linie Einzelgesetze finden, sondern jene gemeinen Gesetzmäfsigkeiten aufdecken, wie sie bei jedem anderen Stoffe auch gefunden werden. Die Untersuchungen gewähren einen Einblick in den psychischen Mechanismus der Vorstellungen, der Apperzeption und der Begriffsentwickelung. Ferner versucht er zu zeigen, wie man eine geschichtliche Entwickelung psychologisch darstellt, und deckt in einer Vergleichung beider Entwickelungsgänge die Beziehungen zwischen der ontogenetischen und der phylogenetischen Entwickelung auf. Auf diesem Wege erhofft er von einer Psychogenesis noch wertvolle seelische Aufhellungen für die Kulturgeschichte der ältesten Zeit.

Unter den Fehlern der geistig zurückgebliebenen Kinder nehmen die *Sprachstörungen* eine hervorragende Stelle ein. Denn gerade die Fehler der Sprache gewähren einen besonders tiefen Einblick in den geistigen Zustand des Kranken, und hauptsächlich die Beseitigung dieser Fehler bringt erst die stehengebliebene geistige Entwickelung wieder in Flufs. Mit ihnen beschäftigt sich darum eingehend Liebmann, indem er seine als Arzt an den Kranken gemachten Erfahrungen mitteilt, die Ursachen der Krankheit erklärt und Mittel und Wege zeigt, wie den Kranken geholfen werden kann.

Zu der Frage, ob Einzelwesen- oder Gesellschaftspädagogik, hat auch Dörpfeld sich häufig in seinen Werken geäufsert; er sucht aber nachzuweisen, dafs der wahren Pädagogik sowohl ein individueller, als ein sozialer Grundsatz innewohne, und dafs die pädagogischen Fragen sowohl von der individuellen, als von der sozialen Seite her betrachtet sein wollen. Es verdient darum Anerkennung, dafs Trüper Dörpfelds

soziale Erziehung in Theorie und Praxis im Zusammenhange auf Grund der Schriften des verdienten Schulmannes dargestellt hat. Die Schrift will zeigen, welche theoretischen Forderungen Dörpfeld an eine gesunde Sozialerziehung stellt, und welche praktischen Aufgaben hier zu lösen sind. Denn soziale Erziehung bedeute für Dörpfeld nicht blofs eine Fürsorge für die wirtschaftlich Schwachen, sondern Veredelung und Kräftigung des verschiedenartigen Gemeinschaftslebens in unserem Volke und damit Veredelung des Volksganzen. Trüper zeigt, dafs Dörpfeld die Schulpädagogik über den Individualismus hinausgehoben und sie zugleich sozial begründet hat, wie seine psychologischen Arbeiten, seine didaktischen Schriften vom sozialen Geiste beeinflufst sind, wie er die Ortschulgemeinde als eine Erziehungsgemeinschaft von Familien betrachtet, welche Bedeutung der Lehrerstand bei der Lösung sozialer Aufgaben hat, wie die Kirche ihre sozial-erzieherischen Aufgaben zu lösen hat, und wie Dörpfeld die ganze politische und soziale Bewegung mit glühendem Herzen und mit klarem Blicke verfolgt und mit aller Kraft im besten Sinne für sie und an ihr gearbeitet hat.

Weil Kühnemann der Ansicht ist, dafs kaum an einer anderen Persönlichkeit so deutlich wie an Sokrates, den Philosophen und Pädagogen als den eigentlichen Vater ihres Tuns zu betrachten haben, die Einheit des griechischen und deutschen Idealismus hervortrete, hat er *Sokrates und die Pädagogik* zum Gegenstande eines Vortrages gewählt. In ihm sucht er nachzuweisen, wie durch Sokrates der Grundgedanke der Philosophie und der Pädagogik entdeckt worden ist.

Den Kern seiner didaktischen Theorie und Praxis, wie er den pädagogischen Vorlesungen und Übungen an der Technischen Hochschule in Karlsruhe zu Grunde gelegt ist, hat Sallwürk als *Die didaktischen Normalformen* der Öffentlichkeit übergeben und damit nicht nur den Anfängern im Lehramt, sondern auch den erfahrenen Schulmännern die Benutzung ermöglicht. Er hat den Versuch gemacht, die Form zu finden. in der nach psychologischen und logischen Gesetzen jeder Unterricht in jedem einzelnen seiner Glieder geführt werden mufs. Sei die Aufgabe des Unterrichts auch durchaus einfach, so sei doch zu beachten, dafs ein verschiedener wissenschaftlicher Stoff auch in verschiedener Art bearbeitet werden müsse, und dafs dem Lehrverfahren die Freiheit zu lassen sei, die es dem Lehrer ermögliche, sich der Persönlichkeit des einzelnen Schülers anzubequemen. Eine richtig hergeleitete didaktische Richtschnur werde dem Lehrer nicht nur Sicherheit und Leichtigkeit geben, sondern ihn auch erkennen lassen, wie der wissenschaftliche Stoff auf den Zögling wirken müsse, und was ihm für die geistige Bildung desselben abgewonnen werden könne. Die methodische Vorbereitung werde dem Lehrer zugleich eine Vertiefung in den wissenschaftlichen Gehalt des Lehrstückes sein. Die Lehrbücher der Didaktik bieten Anweisungen zur geordneten Führung des Unterrichts in den fachlichen Normalformen. Dem Bedürfnis, für einzelne Unterrichtsstunden einen methodischen Leit-

faden zu haben, dienen die Lektionsnormalformen. Solche Normalformen gebe es erst, seitdem eine tiefere Auffassung der didaktischen Aufgabe zur Geltung gelangt sei, seit Pestalozzi. Herbart habe besonders dafür wichtige Grundsätze aufgestellt. Die reinste Auffassung seiner Grundgedanken finde sich bei Stoy. Ziller habe folgende Reihe ausgebildet: Analyse, Synthese, Assoziation, System, Methode, die Verfasser nacheinander bespricht. Das Erbe der Zillerschen Pädagogik habe Rein angetreten; die fünf von diesem vorgeschlagenen Stufen sind: Vorbereitung, Darbietung des Neuen, Verknüpfung des Gelernten unter sich und mit anderem, Zulassung des Begrifflichen und Anwendung des gewonnenen Allgemeinen.

Im zweiten Teil stellt Verfasser die Theorie der didaktischen Normalformen auf. Die Frage nach den Forderungen der Erziehung an den Unterricht finde ihre Antwort in dem Erziehungszwecke, dafs der Unterricht dem Zögling die Welt zeige, in der er seine Kräfte einst bewähren solle, die materielle, die geistige und die sittliche Welt, und in der Erfassung dieser Welt zugleich seine geistige Kraft zu solcher Arbeit bilde. Da die Normaldidaktik sich dem Erkenntnisgange der einzelnen Lehrgegenstände anschliefsen soll, so werden die verschiedenen Arten der Erkenntnis betrachtet. Kenntnisse können auf vier verschiedene Weisen gewonnen werden: auf Treu und Glauben, durch Konstruktion, durch Induktion und durch Hypothesen. Die Aufnahme der von der Wissenschaft erzeugten, vom Lehrer vorbereiteten Stoffe durch den Schüler sei von mancherlei Bedingungen abhängig. Einmal fordere der Unterricht die ganze geistige Kraft des Schülers, sodann verlange die Bildung neuer Vorstellungen und die Verbindung derselben mit vorhandenen viel Kraft. Weiter müsse der Lehrer sich von der Art, wie der Schüler das Neue in sich gestaltet habe, eine genaue Vorstellung verschaffen und dort, wo die Aufnahme des Neuen mangelhaft sei, verbessern und ergänzen. Endlich liege eine bedeutende Förderung auch dieser Arbeit in der Ordnung und der Gewöhnung der Arbeitenden an dieselbe. Auf diese Weise entstehe zwischen Lehrer und Schüler eine gewisse Gemeinschaft der geistigen Anteilnahme. So trage der Unterricht zur sittlichen Erziehung bei, während er, wenn er, um seine Ziele zu sichern, sich mit Polizeimafsregeln umgebe, ungern angenommen und lässig gefördert werde und unter dem Drucke der Zucht die heitere Freiheit des Charakters leide.

Die Einteilung der didaktischen Normalformen, die er als Stufe der Hinleitung, der Darstellung und der Verarbeitung bezeichnet, unterscheidet sich von den Zillerschen Formalstufen hauptsächlich dadurch, dafs sie in erster Linie dem Gange der Erkenntnisbildung folgt. Nachdem Verfasser das Verfahren, das der Unterricht mit jedem Lehrstoff einzuschlagen hat, nach der erkenntnismäfsigen Aufgabe der Reihe nach erörtert hat, bespricht er im letzten Teil die Stoffe der verschiedenen Lehrgegenstände und zeigt dadurch, wie sie für die Stufe und das Verfahren seines Normalschemas zu gliedern sind.

Die Frage, ob die *Bildung die sittliche Entwickelung des Volkes* fördere, ist im öffentlichen Leben öfter verneint als bejaht worden. Tews betont bei seiner Untersuchung, dafs dabei zu häufig von unrichtigen Voraussetzungen ausgegangen sei. Die Schule, insbesondere die Volksschule könne die sittlichen Wirkungen verstärken, je vorurteilsfreier sie den gesamten Besitz für die Entwickelung des jungen Geschlechts verwerte. Mit einem moralisierenden Geschichts- und Literaturunterricht werde nichts erreicht; man müsse lediglich den Stoff als solchen auf das Kind wirken lassen, aber in einer Fassung, dafs er alle geistigen Kräfte des Kindes anrege. Auch mit der Religion allein, so überaus wertvoll sie auch für die sittliche Entwickelung sei, werde diese nicht gefördert. Nur in der Gesamtwirkung aller sittlich wirksamen Unterrichtsfächer liege die wirkliche Förderung der Sittlichkeit. Je gröfser das Gefühl der sittlichen Verantwortung sei, um so mehr werde man im Mitmenschen die gleichberechtigte Persönlichkeit achten lernen, und in dieser Beziehung erscheine die Volksbildung als eine der stärksten Stützen der Sittlichkeit.

Ein köstliches Buch hat Altenburg Eltern und Erziehern unserer Jugend gewidmet: seine Gedanken vom Wesen und Wert der *Arbeit für die menschliche Gemeinschaft.* Was er früher in seinen Abhandlungen angedeutet und an Einzelbeispielen klargelegt hat, das hat er hier mit reifer Einsicht zu einem schönen Ganzen abgerundet. Eine gesunde Gesamtauffassung, wie sie in ernster Arbeit und in sorgfältigem Nachdenken gewonnen wird, zeichnet die Ausführungen aus. Die Philosophie Kants hat ihn in der Pflicht, die Pädagogik Herbarts in der Anteilnahme den Mittelpunkt aller Erziehungsgedanken finden lassen. Pflicht und Anteilnahme mufsten aber mit einem rechten Inhalte versehen werden, und dieser bot sich ihm in der Arbeit und ihrem Nährboden, dem Gemeinschaftsleben.

Es gibt heute kein Wort und keine Tatsache, an die sich so verschiedenartige, so widerstrebende Vorstellungen knüpfen als an die Arbeit; hier wird sie als unfehlbares Heilmittel aller Schäden des Leibes und der Seele gepriesen, dort zum Sündenbock für alle Schäden des gesellschaftlichen Lebens gemacht. Zu diesem Standpunkt mufs Stellung genommen, über Wesen und Wert der Arbeit Klarheit gewonnen werden. Nachdem Verfasser nachgewiesen hat, dafs die Lösung für die Entwickelung unserer gesellschaftlichen Ordnung freie Bahn für die Persönlichkeit, für die persönliche Tüchtigkeit, den persönlichen Wert sein mufs, dafs nicht der zügellos freien, sondern der sittlichen Persönlichkeit, d. h. der vom Ganzheitsbewufstsein durch und durch erfüllten Persönlichkeit, die Zukunft gehören müsse, den Mangel an Gemeingefühl als den Störenfried gekennzeichnet hat, der mit oder ohne eine durchgebildete Welt- und Lebensanschauung das menschliche Zusammenleben immer wieder verbittere, dem gesellschaftlichen Frieden die schwersten Wunden schlage, schildert er eingehend die hohe Bedeutung der Kulturgüter für den Unterricht. „Wer

andere, wer zumal die Jugend mit Menschlichkeitsgefühl erfüllen will, mufs selbst dessen ganz voll sein.“ „Das neuverjüngte Studium früherer Kulturwelten, neuverjüngt nicht im neuhumanistischen, formale Bildungszwecke erstrebenden Sinne, wird unsere Jugend, die Zukunft unseres Volkes, weder weltfremd und weltverloren sich entwickeln lassen, noch in ihr eine Blödigkeit und Stumpfheit aufkommen lassen, die niemals zum Verständnis der Kultur, also auch nicht der modernen Kultur, nie zu freudiger Anerkennung und Würdigung des von Menschengeist und Menschenhand Geschaffenen, nie zu einem innerlich stark und fest ausgeprägten Menschheits- und Gemeingefühl zu gelangen vermag.“

Der Schüler mufs sehen und begreifen, wie der Mensch sein Heim gründet, es schützt, verschönert, wie er sein Dasein versteht, wie jede Kultur ihre Licht- und Schattenseiten hat. In dieser Beziehung bieten gerade die Lesestoffe aus dem Altertum mafsgebende Beispiele. Angesichts des klaffenden Widerstreits zwischen Kultur und Natur mufs der Mensch sich zu einem gesunden Idealismus durchringen, da die Arbeit die Versöhnerin zwischen Kultur und Natur, die Heilerin aller menschlichen Gebrechen und Gebresten ist. Das zeigt sich, wenn man Religion, Weltweisheit und Leben prüfend durchwandert. In der Arbeit im Sinne des Christentums berühren sich der objektive Zustand, das, was jeder einzelne im Leben, im Beruf als dienendes Glied arbeitet und wirkt, und der subjektive, das Walten des Geistes von oben, der aus der Welt der Selbstsucht, der Sünde und des Todes eine Welt der Liebe, des Friedens und des Lebens im wahrsten Sinne des Wortes umzuschaffen, den Beruf hat. Eigennutz und Liebe sind die Pole, um die sich das Leben dreht. Nur auf dem Boden des Werdens berühren sich Ideal und Wirklichkeit. Nur wer Welt, Dasein und Menschenleben unter dem Gesichtspunkt des Werdens zu sehen gewöhnt ist und sich selbst bestimmt und bestimmend als ein Glied des Ganzen begreift, kann ein volles Verständnis für die fortgesetzte Berührung des Idealen und des Wirklichen, des Himmels mit der Erde, des Göttlichen mit dem Menschlichen haben. Die Träger eines solchen Idealismus sind gerade die Deutschen. Diese Veranlagung mufs aber gepflegt werden; denn für den Deutschen heifst seine Ideale verlieren, eine Welt verlieren, zumal wenn sein Familienidealismus bedroht ist.

Für die fernere Arbeitsfähigkeit und Arbeitstüchtigkeit im deutschen Volke kommt es auf ausgereifte, zu vollster Entfaltung ihrer Eigenart gelangte Persönlichkeiten an, die erfüllt sind mit und durchdrungen von sozialer Gesinnung. Ganze Menschen mufs die Schule bilden. Die Halbheit ist ein grofser Fluch für die Menschen. Die Schule mufs sich über die Aufgabe, das Wissen der Multa, das Vielerlei des Bildungsstoffes zu vermitteln, erheben, mufs vielmehr die kulturgeschichtliche Anteilnahme zum Mittelpunkt des Unterrichts machen. Denn dies erhebt uns über uns selbst hinaus, über die Beschränktheit der Eigenart, es ist der geheimnisvolle Faden, der uns an die Menschheit bindet, uns erst zum Bewufstsein bringt, dafs wir Menschen sind, dafs wir unser Dasein der

Menschheit geben und dafür von der Menschheit für unser Dasein die nährenden Säfte und Kräfte empfangen. Nur in der freudwilligen Darangabe des eigenen Ichs an die Sache der Menschheit, wie an die Sache Gottes ist die Natur der sittlichen Persönlichkeit als eines Gesellschaftswesens begründet. Gern schliefsen wir uns seinem Wunsche an, in den Verfasser seine gehaltreichen Ausführungen auslaufen läfst. „Gott wolle die Arbeit an der Heranziehung eines arbeitstüchtigen, arbeitsfrohen, zum Dienst an der Gemeinschaft des Volkes und der Menschheit bereiten Geschlechts in Gnaden segnen! So lange Gottes Huld über unserem teuren Vaterlande waltet, werden auch unserer Jugend die schimmernd hellen Sterne der Idealität nicht erbleichen, und der feste Boden einer kulturgeschichtlich so weihevollen Wirklichkeit wird unter ihren Füfsen nicht wanken."

Ein neues Beispiel, wie die Schule in den Jahresberichten zu den Eltern sprechen soll, liefert Frantz, indem er in einzelnen Abschnitten über die *Aufgaben der Erziehung in den höheren Schulen* handelt. Als die einzige Aufgabe jeder höheren, allgemeinen Bildungsanstalt bezeichnet er, tüchtige Menschen, edle, zielbewufste Charaktere zu bilden, ausgestattet mit dem notwendigen Wissen und Können und dem rechten Wollen, um leitende Stellungen im Staate und in der Gesellschaft bekleiden, der Masse der Bevölkerung ein Vorbild in einem Gott wohlgefälligen Leben, im Dienste des allgemeinen Besten, in aufopferungsfähiger Liebe, in selbstlosem Streben für die Volksgenossen und Mitbürger sein zu können. Daraufhin würdigt er sodann die einzelnen Unterrichtsgegenstände, betont die Notwendigkeit, dafs der Lehrkörper über das zu erstrebende Ziel völlig einig ist, und dafs etwaige Gegensätze zwischen Schule und Haus auszugleichen sind. Hierbei möchten wir den Satz doppelt unterstreichen: „Die Urteile über häuslichen Fleifs sollten fortgelassen werden, da die Eltern sie oft als unrichtig ansehen müssen und so leicht Mifstrauen gegen das ganze Zeugnis hegen werden." Denn nichts ist schwerer in der Schule zu beurteilen, als der häusliche Fleifs; nirgends werden so viel Fehlgriffe wie darin getan. Die Schule kann die Leistungen beurteilen, aber lange nicht immer den angewandten Fleifs. Geradezu unpädagogisch ist es, für eine schlechte Klassenarbeit den Schüler durch Fleifsfehler oder sonstwie zu bestrafen.

Drei in Wien gehaltene Vorträge veröffentlicht Thumser unter *Erziehung und Unterricht*. Im ersten bespricht er die Einrichtung des humanistischen Gymnasiums und die der „gleichwertigen Schwester", der Realschule. Jenes habe trotz des offenkundigen Realismus unserer Zeit seine volle Berechtigung und biete als Idealschule der Jugend das notwendige Gegengewicht gegenüber dem realistischen Zuge der Zeit, damit sie im späteren Kampfe ums Dasein stets den sicheren Pol des Idealismus wiederfinde und ihn auch den Mitmenschen zeige. Im zweiten Vortrage führt er aus, dafs das Gymnasium wie jede andere Schule seine schwere Aufgabe nicht vollends lösen könne, wenn es nicht die vertrauensvolle

Unterstützung des Hauses finde. Er gibt Mittel und Wege an, wie Schule und Haus während der Schulzeit der Jugend einander aufs beste zu unterstützen und zu fördern vermögen. Im dritten Vortrage spricht er über Prüfen und Certieren; er führt dabei unmittelbar in das Schulleben ein, um die Wege zu zeigen, auf denen der Lehrer das Urteil über das Wissen der Schüler zu gewinnen sucht.

In BbG. empfiehlt Gebhard auf Grund einer Umfrage, die sich über die meisten deutschen Staaten erstreckte, von den verschiedenen Arten der *Schülervereine* literarische Vereine, musikalische Vereine, Turn-, Jugendspiel- und Rudervereine, um dem leidigen Verbindungswesen einen Damm entgegenzusetzen. Eine Beaufsichtigung der Schule sei nötig, damit der Trieb der Schüler auf Zusammenschlufs in einer Weise gelenkt und ausgenutzt werde, die der Würde der Schule entspreche, Lehrer und Schüler einander näher bringe und diese vor ungesetzlichen und unsittlichen Dingen bewahre. Primanervereine, die lediglich gesellschaftlichen und kameradschaftlichen Zwecken dienen, seien nicht zu empfehlen, da sie gern in studentische Bündeleien ausarteten und daher den niedrigsten Grad von Schülerverbindungen darstellten.

Ein Wort der Mahnung richtet Hamdorff in CB. an die akademische Jugend, ihre Zeit und Kraft in den Dienst der *Volksbildung* zu stellen. Ein Anfang ist dazu bereits von Studenten der Technischen Hochschule Berlin-Charlottenburg gemacht worden, indem sie dem Arbeiter Unterricht erteilen. Hamdorff weist nun auf die Erfahrungen hin, die die akademische Jugend seit längerem auf dem Gebiete der Volkserziehung in England, den Vereinigten Staaten von Nordamerika, in Dänemark, Schweden und Frankreich gesammelt habe, und aus denen so manches auch für deutsche Verhältnisse zu lernen sei. Er hofft, dafs trotz aller Schwierigkeiten, unter denen nicht die kleinste das Mifstrauen sei, das der Handarbeiter dem Kopfarbeiter entgegenbringe, auch in deutschen studentischen Vereinen die Beteiligung an der Volkserziehung immer allgemeiner werden werde.

2. Unterricht.

A. Lehrstoff und Lehrverfahren.

Einen Beitrag zur Methodik des Sprachunterrichts will Ganzmann liefern und stellt deshalb auf Grund eigener und fremder Beobachtungen Untersuchungen über *Sprach- und Sachvorstellungen* an. Dabei kommt es ihm darauf an zu bestimmen, welche Bewufstseinsinhalte bei dem die Sprache im gewöhnlichen Sinne des Wortes Lernenden vorhanden sind. Die Untersuchung zeigt, dafs der fremdsprachliche Unterricht sich auf anderen Voraussetzungen als der muttersprachliche aufbaut. Deshalb wird in den ersten Jahren zur Erklärung des Sinnes an sich und der besonderen sprachlichen Erscheinungen meistens die Muttersprache zu Hilfe genommen. Die Aneignung der Fremdsprache aber geschieht ähnlich wie

bei der Muttersprache durch Herstellung einer möglichst engen Assoziation der Sprach- und Sachvorstellungen.

Durch Vergleichung der fremden Spracherscheinungen unter sich und mit der Muttersprache (oder anderen Sprachen) gelangen wir zu Regeln und Gesetzen.

Die Schrift hat neben ihrem eigentlichen Zweck auch die Bedeutung, dafs sie die Einprägung unterstützt.

So wird dann mit der zunehmenden Fertigkeit die fremde Sprache zugleich ein Gegenstand der wissenschaftlichen Erkenntnis und erfüllt ihre Aufgabe immer mehr: nicht nur Vermittlerin der Geisteserzeugnisse eines fremden Volkes zu sein, sondern auch einzuführen in die Art, wie das Volk sich sein wichtigstes Ausdrucksmittel geschaffen hat.

Von der *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts*, die Rein, Pickel und Scheller nach Herbartschen Grundsätzen herausgeben, ist das dritte Schuljahr in vierter Auflage erschienen. Die Grundgedanken sind dieselben geblieben wie in den ersten Auflagen; aber in dem Bestreben, die Theorie in stetiger Verbindung mit der Praxis immer mehr auszugestalten, zu verbessern und auszubilden, sind manche Veränderungen vorgenommen worden. Das Werk kann sicherlich dazu beitragen, die Kraft des Lehrers und Erziehers durch einen gut eingerichteten Unterricht zu unterstützen.

In allgemeinen Umrissen stellt Böringer psychologische und psychophysische Erscheinungen dar, die der *Frage und Antwort* zu Grunde liegen. Sie werden noch eine Vertiefung und eingehendere Darlegung finden, wenn die Psychologie auf dem Gebiete der Kinderforschung noch weitere Fortschritte gemacht hat.

In Jb. XV, 25 sind die neuen Instruktionen für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien dringend empfohlen worden. Ein Vortrag, den Alois Höfler über die *neuen Instruktionen für die philosophische Propädeutik* gehalten und Msch. veröffentlicht hat, gibt Veranlassung, auf jenes von uns als „mustergiltig“ bezeichnete Werk in einem besonderen Falle hinzuweisen. Für diesen Gegenstand, der in den beiden oberen Klassen seit 1856 in zwei Wochenstunden gelehrt wird, enthalten die Instruktionen unter A. allgemeine Bemerkungen: 1. Ziel des Propädeutikunterrichts, 2. Bedenken gegen die philosophische Propädeutik, 3. Stundenausmafs, 4. Logik und Psychologie als die zur philosophischen Vorschulung ausreichenden Fächer. B. besondere Bestimmungen über das Lehrverfahren: 1. Der propädeutische Unterricht überhaupt, 2. Logik, 3. Psychologie. Nachdem Höfler über sie ausführlich gesprochen und das Erscheinen dieser Instruktionen als „das gröfste Glück“ begrüfst hat, erörtert er deren Stellung zur wissenschaftlichen Philosophie der Gegenwart. Er betont, dafs die Instruktionen ein ganz bestimmtes Gegenstandsgebiet für die Philosophie als ihr eigentümlich in Anspruch nehmen, nämlich das Gebiet der psychischen Tatsachen. Demgemäfs wiesen sie überall auf die „psychischen Erscheinungen“, auf die „Erscheinungen des Geistes

und Gemüts“ hin. Er bespricht die Bezeichnung „philosophische Propädeutik“ und hält sie für zutreffend, weil es sich nur um eine Vorbildung handeln könne, um Anregungen, die an der Hochschule durch die Angehörigen sämtlicher Fakultäten und Sonderfächer sowohl dem Umfange, als dem Grade nach die möglichst ausgedehnte Fortsetzung zu finden hätten.

Im Anschlufs hieran mag das Urteil angeführt werden, das über diesen Abschnitt der Instruktionen R. Lehmann in seinem Buche „Erziehung und Erzieher“ abgegeben hat: „In seiner jetzigen Gestalt ist dieser Abschnitt nach Inhalt und Form eine mustergiltige Arbeit. Die Ziele des propädeutischen Unterrichts werden in wissenschaftlich wie pädagogisch gleich stichhaltiger Weise abgegrenzt, die Methoden in zweckentsprechender, aber keineswegs einengender Weise angedeutet. Dem Unterricht ist die bisherige äufsere Gestalt geblieben, aber er ist seinem Inhalte nach wesentlich bereichert und vertieft. Wenn wir erst so weit sein werden, auch bei uns an eine Wiedereinführung und Einrichtung des philosophischen Unterrichts zu denken, so werden wir nichts Besseres tun können, als an das hier Gegebene anzuknüpfen.“

B. Lesestoff.

Ohne sich zum Sittenprediger aufzuwerfen, von einem gesunden Idealismus getragen, der auch einen gesunden Optimismus zur Folge zu haben pflegt, gibt Kranich von Münster in gehaltreichen *Briefen* Anleitung, wie ein ins Leben tretender Jüngling sich selbst erkennen kann, wie er sich gegenüber Eltern und Verwandten, Vorgesetzten und Höherstehenden, Freunden und den Mitmenschen im allgemeinen, der Frau, dem Staate und der Kirche verhalten, wie er seine Gesundheit bewahren, wie er seinen Beruf wählen und in ihm handeln soll. In dem letzten Briefe schaut er bei der Jahrhundertwende zurück, würdigt die grofsen Fortschritte und gibt Richtlinien beim Ausblick in die Zukunft. Er läfst sein Büchlein in die Mahnung ausklingen: „Sei stets deutsch, denke und handle nur deutsch, unterstütze alles, was das Deutschtum zu fördern sich zur Aufgabe stellt, und stelle das Vaterland über alles! Dann wirst du dein Leben „mit Gott“ führen und endigen und der Stolz der Deinigen und deiner Standesgenossen sein und bleiben.“

Die folgenschwerste Entscheidung für den Jüngling ist die Wahl des Berufs. Sie ihm zu erleichtern, erscheinen fast alle Jahre Bücher, in denen die Berufsarten, die zu ihnen führenden Wege, die mit dem Berufe verknüpften Einkommen und anderes Wichtige zusammengestellt sind. Als besonders zweckmäfsig hat sich die Sammlung: *Was willst du werden?* erwiesen, die die Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellungen bietet. Von ihr liegen Der mittlere Beamte und der Bergbeamte in zweiter Auflage vor. Wedemeyer beschränkt sich in seinem Buche *Was werde ich?* auf die Berufe, für die akademische Vorbildung erforderlich ist. In einer Tabelle gibt er an, in welche Lebensstellung der Schüler

aus den Klassen der höheren Lehranstalten treten kann, und führt darauf in grofsen Zügen aus, welche Aussichten sich dem Schüler in den einzelnen Berufsarten eröffnen, und welcher Weg am besten zum Ziele führt.

Voigt liefert in seiner *Berufswahl unserer Knaben* einen kurzen Führer durch die besseren Männerberufe. Er gibt zuerst die Vorbildung, alsdann das Erforderliche über die Prüfungen und die Verwendung des Beamten, endlich das Nötige über Titel und Besoldung an. Doch genügen die beiden zuletzt genannten Bücher überall nicht mehr insofern allen Forderungen, als gerade kürzlich im Berechtigungswesen wesentliche Veränderungen im gröfsten Bundesstaate und darnach schon in einigen anderen eingetreten sind. Holzmanns umfangreiches Werk: *Die Berufswahl im Staatsdienst,* von dem 30 Hefte vorliegen, beschränkt sich auf das Grofsherzogtum Baden. Es bietet eine Zusammenstellung der für dieses geltenden Prüfungsordnungen oder Annahmebedingungen für die einzelnen Berufsarten in der bürgerlichen Verwaltung, im Militär- und Marinedienst mit ergänzenden Erläuterungen und Mustern für Eingaben an die betreffenden Behörden. Diese bilden eine glückliche Zugabe, da sie vielen für den schriftlichen Verkehr mit den Behörden willkommen sein werden. Verfasser hat alle Berufe herangezogen; da finden wir sowohl den höheren Dienst in der Rechtspflege und der Finanzverwaltung berücksichtigt, als auch den Dienst des Gerichtsdieners und Schutzmanns, des Steuererhebers und Grenzaufsehers, sowohl den des Oberlehrers, als des Musik-, Zeichen- und Taubstummenlehrers.

Pflege der Muttersprache ist eine so schöne und lohnende Aufgabe. Dafs sie besonders notwendig ist, insofern die Reinheit derselben in Betracht kommt, zeigt Groscurth in seinem *Fremdwort in der lateinlosen Schule.* Auf nicht weniger als 126 Seiten gibt er eine Zusammenstellung der Fremdwörter, die heute noch gäng und gäbe seien, und deren Verständnis von einem gebildeten Menschen verlangt werde. Dem in der Reihe der Stämme und ebenso unter jedem Stamme in der Reihenfolge seiner Ableitungen gebotenen alphabetischen Verzeichnis gehen einige Bemerkungen über häufige Form- und Lautveränderungen und über die Bedeutung öfter vorkommender Vorsilben und Vorwörter voran. Ein alphabetisches Einzelverzeichnis am Schlusse erleichtert die Benutzung des Büchleins. Es zeigt, wie viel hier noch zu tun ist. Doch glauben wir nicht, dafs das angeführte, 1879 vom verdienstvollen Germanisten Hildebrandt niedergeschriebene Wort noch heute gilt, dafs nämlich, je reichlicher einer von Fremdwörtern Gebrauch mache, je weiter und tiefer oder höher seine Bildung sei. Denn das hat das mafsvolle Wirken des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins schon erreicht, dafs heute die meisten Gebildeten beim Gebrauch eines Fremdwortes das Gefühl haben, dafs sie sich eines solchen bedienen, und dafs der übertriebene Gebrauch der durch gute deutsche Ausdrücke zu ersetzenden Fremdwörter heute durchaus nicht mehr als ein Zeichen tiefer oder hoher Bildung anzusehen ist.

Der wirklich Gebildete lehnt es heute ab, das Gewand seiner Muttersprache mit allerlei häſslichen Flicken zu besetzen.

3. Schulfeiern.

Nicht immer gelingt es, bei Ansprachen und Schulreden die Aufmerksamkeit der Schüler zu fesseln; nur zu häufig sind sie so gehalten, daſs nur die besseren Schüler der oberen Klassen ihnen mit Verständnis folgen können, während die Mehrzahl der Schüler, besonders die der unteren Klassen völlig leer ausgehen. „Das war wieder eine sehr gelehrte Abhandlung, aber keine Schulrede!“ So pflegt dann das Urteil des Lehrers zu lauten, der mit seinem Herzen bei den Kindern war, für die eine solche Schulfeier ohne die erziehende Wirkung geblieben ist. Wird nun solche Feier die Regel, so wirkt sie statt erhebend und belebend nur geistlähmend und geisttötend. Wie es aber anzufangen ist, daſs der Redner williges Gehör bei den Schülern findet, das erkennt man aus Gemolls *Ansprachen und Schulreden.* Er versteht es, für die Kleinen zu sorgen und die Groſsen zu fesseln. In allem, was er gesprochen hat, verfolgte er die schöne Aufgabe, die künftigen Führer unseres Volkes nicht zu Gesinnungsheuchlern und Worthelden, sondern zu freien deutschen Männern von redlicher Gesinnung und tatkräftiger Gottes- und Menschenliebe zu erziehen, denen die Begriffe Religion, Kaiser und Vaterland nicht bloſs Schall und Rauch, sondern Wirklichkeiten sind, welche ihre ganze Verehrung und ihre opferfähige Liebe erfordern und finden. Im ersten Teile „Mit Gott“ werden vor allem religiöse und sittliche Stoffe behandelt, im zweiten „Für Kaiser und Reich“ geschichtliche Vorgänge zum Ausgangspunkte genommen. Wie jene Reden von einem gläubigen, in Gott festen Standpunkte getragen werden, zeichnet diese warme Vaterlandsliebe aus. Mit Geschick weiſs er immer denselben Gegenstand von einem neuen Gesichtspunkte aus zu behandeln; er geht bald von einer Bibelstelle, bald von einem Sprichworte, bald von dem Merkworte eines Dichters aus, er legt seiner Ansprache bald eine Erzählung, bald ein Bild zu Grunde. Störend ist nur, daſs Verfasser sich bei den zahlreichen Stellen aus der Bibel nicht der Lutherschen Übersetzung bedient. Die bekannten Worte des Paulus — um nur ein Beispiel anzuführen — in Römer 3,23 gibt er also: „Es ist hier kein Unterschied. Sie sind allzumal Sünder und haben vor Gott den Ruhm der Gerechtigkeit nicht.“ Wieviel schöner bei Luther: „Sie sind allzumal Sünder und mangeln des Ruhms, den sie an Gott haben sollten.“

Wie am Wiegenfeste des Vaters die Kinder ihn mit frischer Liebestat und treuem Liebeswort zu erfreuen suchen, so naht sich dankerfüllten Herzens Freytag an Kaisersgeburtstag dem Throne des deutschen Herrschers und feiert in begeisterten Worten das groſse Werk der Hohenzollern, wie aus der Saat, die sie einst auf kargen Boden streuten, ein neues Reich erstanden sei, wie dafür dem Träger der Kaiserkrone die

Herzen der Untertanen in Dankbarkeit entgegenschlagen und aufs neue ihm Liebe und Treue schwören sollen. Richter huldigt in echter Vaterlandsliebe dem *Weimarischen Fürstenhause* in vier Schulreden. Die erste knüpft an das Ehejubelfest des Grofsherzogs Karl Alexander und seiner Gemahlin an. Er betont das deutsche Empfinden des Grofsherzogs, das eine lebhafte Teilnahme für die grofsen Seiten ausländischer Kultur und deren Anerkennung nicht ausgeschlossen habe, das sich nicht nur auf dem Gebiete des politischen Lebens, sondern ebenso stark, wenn auch nicht immer so greifbar in dem Einflufs auf das deutsche Geistesleben in Literatur, Kunst und Wissenschaft betätigt habe. In einer anderen Rede zeigt er Wesen und Art des Landesherrn in dem grofsen Werk der Wartburgerneuerung, in der sich eine reiche und edle Persönlichkeit widerspiegele. Weiter entwirft er ein Bild von der Grofsherzogin Maria Paulowna, die unverwischbare Spuren ihres Wirkens in die geschichtliche Überlieferung des thüringischen Landes eingegraben habe. In Wehmut gedenkt er endlich der Persönlichkeit des entschlafenen Erbgrofsherzogs, des Stolzes und der Hoffnung des Herrscherhauses und des weimarischen Landes.

Die *Schulreden*, die der langjährige Rektor des Königl. Realgymnasiums in Stuttgart, C. von Dillmann, in den Jahren 1872—1898 gehalten hat, sind jetzt gesammelt herausgegeben worden. Es begreift sich, dafs dieser verdienstvolle Begründer des württembergischen Realgymnasiums in ihnen mehrfach diese neue Schöpfung zum Gegenstande seiner Ansprachen gemacht hat, des Realgymnasiums, das in öffentlichen Blättern als ein Traumgebilde, als eine utopische Verirrung bezeichnet war, das sich aber in einer langen Probezeit tatsächlich und rechtlich seine Daseinsberechtigung errungen hat. Er freut sich an dem Kinde seines Geistes; der Weg der Schule geht aufwärts wie der der Jugend; sie wird gröfser und umfangreicher und ist das gröfste Realgymnasium in Deutschland geworden. Aber je mehr die Schule wächst, desto verantwortungsvoller wird ihm das Amt, um so stärker betont er ein immer tieferes Durchdringen und Durcharbeiten der einzelnen Klassen und Abteilungen, damit das eine Ziel erreicht werde: Weisheit im Wissen und Weisheit im Handeln. Sei das erlangt, soweit die Schule dazu tun könne, dann werde den Schülern das übrige von selbst zufallen, nämlich Geschicklichkeit, Gewandtheit für den späteren Beruf, Erwerbs- und Leistungsfähigkeit. Mit Nachdruck vertritt er die Grundsätze des Realgymnasiums. Für die Bedürfnisse der Zeit werde am besten gesorgt, wenn man die Tore des Realgymnasiums weiter mache, statt ihm aus vorgefafsten Schulmeinungen den Zutritt zu Berufen mit akademischer Vorbildung zu verschliefsen. „Auch den Nachdruck auf das Griechische zu legen in dem Mafse, wie es jetzt (1876) Mode geworden ist, ist ungeschichtlich. Noch im Anfange dieses Jahrhunderts hatte dasselbe eine wahlfreie Stellung hier wie in den meisten Gymnasien anderwärts.“ „Kann dieses Ziel, dafs der Mensch sich der Sprache als des Organs des Geistes kunstgerecht und richtig bedient,

dafs er die in der Sprache niedergelegten Denkmale der gröfsten Geister aller Zeiten und Völker, die Denkmale des Menschengeistes selbst erkennen lernt, nicht auch durch angestrengtes Studium der einen alten Sprache, nämlich des Lateinischen, erreicht werden?"

„Und wenn das so wäre, ich will sogar sagen, wenn auch nicht in gleich vortrefflicher Weise wie mittelst beider Sprachen, so doch in genügender und sattsam ausreichender Weise, wie sie ja auch tatsächlich Jahrhunderte hindurch wirklich ausgereicht hat, sollte es denn nicht erlaubt sein, das ausfallende Griechisch zu ersetzen durch ein anderes Studium, insbesondere durch das Studium der Natur, die nach Höhe und Tiefe, nach Grofsartigkeit und Einfachheit, nach Schönheit und Übereinstimmung alles, was Menschen hervorgebracht haben, alle Kunstwerke und Dichtungen so weit überragt, als der Himmel höher ist als die Erde, die Natur, die in ihren Dichtwerken erreicht zu haben, als der höchste Vorzug aller Klassiker, auch der griechischen, gepriesen wird?"

Aber nicht nur von den Aufgaben der Schule, von den Pflichten der Lehrer und Schüler, von dem Verhältnis der württembergischen Realgymnasien zu den norddeutschen, von einzelnen Unterrichtsgegenständen — mit Vorliebe hat Dillmann die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer gewählt — hat er bei besonderen Anlässen gesprochen, sondern er wufste, weil in ihm ein warmes Herz für des deutschen Vaterlandes Ruhm, Macht und Gröfse schlug, auch die Töne echt vaterländischen Empfindens zu treffen. Er verstand es, die Jugend mit aller Entschiedenheit auf die Pflichten gegen ihr engeres und weiteres Vaterland hinzuweisen, sei es, dafs er den König Karl feiert, sei es, dafs er Fürsten aus dem Hohenzollernhause als Vorbilder strengster Pflichterfüllung hinstellt. Dabei tritt auch sein freier Standpunkt deutlich hervor. „Je selbstbewufster ein Volk wird, je mehr es die Ausbildung seiner sittlichen Kraft zum Hauptzweck des Lebens macht, den in jedem Einzelnen wie in allen Ständen schlummernden Vervollkommnungstrieb weckt und auf das bewufste Ziel hinlenkt, sich nur mit dem Höchsten, was von dem Menschen zu erreichen ist, zufrieden zu geben, desto weniger kann von einem einseitigen Eingreifen eitler Herrscherlaunen in den natürlichen Gang der Volksentwickelung die Rede sein. Ein bewufst und angestrengt einem sittlichen Ziele zustrebendes Volk zwingt auch seine Fürsten in seinen Dienst." Auch zur sozialen Frage nimmt er Stellung und sucht Klarheit darüber zu verbreiten, welche Aufgabe ihr gegenüber die Schule zu erfüllen hat. Er hat die Ereignisse mit klarem Blick verfolgt, hat tiefer in den Zusammenhang der Dinge einzudringen gewufst; bezeichnend für die Bedeutung dieses hervorragenden Schulmannes ist daher sein „soziales Glaubensbekenntnis", in das er seine letzte Schulrede aus dem Jahre 1898 ausklingen läfst. „Wer nicht verzichten kann, wer meint, an jeder Vergnüglichkeit, jeder Lustbarkeit teilnehmen zu müssen, der wird im Leisten nicht weit kommen. In dem Mafse, als der vierte Stand für die höchsten Güter, für das Gemeinwohl und das Vaterland, für Wahrheit, für

Recht und Licht etwas leistet, wird er auch siegen und durchdringen. Wenn er aber blofs beansprucht und fordert, um zu geniefsen, so ist all sein Ringen vergeblich. Jeder Leistung entspricht ein Verzicht. Im Verzichten zeigt sich die Kraft des Willens, in der Leistung die Kraft des Verstandes. Wer aber die Arbeit nur in den Dienst des Genusses stellt, wer nur arbeitet, um desto mehr geniefsen zu können, der hat, er mag den oberen oder den unteren Ständen angehören, an wirklicher Leistung wenig aufzuweisen. Die Werke seiner Arbeit werden dadurch zur Ware, sie sind käuflich. Er hat seinen inneren Lohn dahin; er bleibt, selbst wenn er reich und grofs und mächtig wird, dasselbe, was er von Anfang an war, ein Angehöriger des vierten Standes, ein Arbeiter im gewöhnlichen Sinne."

Zur 350jährigen Jubelfeier des Gymnasiums in Wernigerode hat dessen Lehrkörper eine *Festschrift* veröffentlicht, deren Inhalt die Beachtung der Fachgenossen verdient. Schwartzkopff handelt über die Weissagungen des Jesaias gegen Sanherib, Seiler in vortrefflicher Weise über die Aristotelische Definition der Tragödie im deutschen Unterricht, Lehmann bietet Gedichte von Schülern der Anstalt aus der Mitte des 18. Jahrhunderts, Drees altfranzösische Funde — ein Marienlied des 14. Jahrhunderts und sieben Abendmahlsgebete —, Hodermann macht Vorschläge zur Xenophon-Übersetzung im Anschlufs an die deutsche Armeesprache, Büttner liefert einen Beitrag zur Theorie der Kugelfunktionen höherer Ordnung, Böhring Praktisches aus der Projektionstechnik und Friedel einen statistischen Beitrag.

Neue Gebäude haben erhalten und unter den üblichen Feierlichkeiten bezogen die Gymnasien in Jever und in Kattowitz und das Progymnasium in Neuenkirchen. Auch sie liefern wieder den Beweis, dafs die Schulverwaltungen bestrebt sind, bei Neubauten den gesundheitlichen Forderungen nachzukommen, und so weit es angeht, das Nützliche mit dem Schönen zu verbinden.

III. Schulpflege.

1. Schulverwaltung.

In einer Untersuchung über die Notwendigkeit einer regelmäfsigen *Veröffentlichung von Schulnachrichten* nebst wissenschaftlichen Abhandlungen kommt Müller zu einem ablehnenden Ergebnis. Weder für die Lehrerschaft, noch für die Bevölkerung, noch für die Behörden liege ein Bedürfnis vor, dafs jährliche Schulnachrichten veröffentlicht werden. Hinsichtlich der wissenschaftlichen Abhandlung bestehe seit 1875 in Preufsen kein Zwang mehr. Ein Zweck sei für sie nur vorhanden, wenn eine auf den Unterricht oder die praktische Pädagogik bezügliche Frage eingehend behandelt werden solle, um auf diesem Wege zu einer Verständigung der

Beteiligten beizutragen. Ein solches Bedürfnis sei aber nur vorübergehend und könne einfacher durch eine Aussprache zwischen Lehrern und Eltern in den angesetzten Sprechstunden befriedigt werden. — Was solle nun mit dem ersparten Gelde geschehen? In einem in den Grenzboten veröffentlichten Aufsatze war der von 1860—1896 verausgabte Betrag auf 8—10 Millionen berechnet worden; der jährliche Aufwand belaufe sich auf 300 000 Mark. Das Geld könne für die Bibliotheken und zwar wesentlich oder allein für Beschaffung der wichtigsten wissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften, ferner für Studienreisen der Oberlehrer verwendet werden. „Für diese beiden Zwecke benutze man das ersparte Geld, so wird es Nutzen schaffen und Früchte tragen reichlich."

Die Direktorenverhandlungen Schlesiens über *Zahl und Einrichtung der Schulzeugnisse* haben zur Annahme einer grofsen Zahl Leitsätze geführt, von denen die wichtigsten hier erwähnt sein mögen. Jährlich sollen viermal Zeugnisse ausgestellt werden, nämlich zu Johannis, zu Michaelis, zu Weihnachten und zu Ostern. Die erheblichen Strafen sind unter besondere Bemerkungen einzutragen. Der Fleifs ist nicht lediglich nach den Leistungen zu beurteilen. Der Klassenplatz ist für alle Schüler aufser den Primanern und zwar allein nach den Leistungen zu bestimmen. In den Versetzungszeugnissen ist jeder Zusatz zu einem der fünf festgesetzten Urteile ausgeschlossen; in den übrigen Zeugnissen dürfen erhebliche Abweichungen eines Gebietes von dem Zeugnis eines Faches durch einen Zusatz gekennzeichnet werden. Das Zeugnis wird vom Klassenlehrer ausgefertigt und von diesem und dem Direktor unterschrieben. In der Verhandlung wurde mit Recht hervorgehoben, dafs diese rein mechanische Schreibarbeit ganz unnötig dem Klassenlehrer aufgebürdet werde, und dafs für diesen und ähnliche Zwecke ein Schreiber angestellt werden müfste. Ein Vertreter des Schulkollegiums lehnte die Besprechung dieser Frage ab, weil die Art und Weise der mechanischen Herstellung des Schreibwerkes nicht zum Gegenstande der Beratung gehöre, erklärte aber, dafs der Ausdruck „ausgefertigt" dem Klassenlehrer nur die Verantwortung für die Zeugnisse, nicht deren mechanische Herstellung zuschiebe. Von anderer Seite wurde darauf hingewiesen, dafs in der Unterweisung der Klassenlehrer nur stehe, dafs sie für die Herstellung der Zeugnisse zu sorgen haben; über die Art der Herstellung sei nichts vorgeschrieben. Daraus ergibt sich, dafs überall da, wo die Mittel vorhanden sind, die reine Schreibarbeit einem Schreiber überwiesen werden kann, dafs der Klassenlehrer aber die Verantwortung für die Übereinstimmung der Reinschrift mit dem Entwurf durch seine Unterschrift zu übernehmen hat.

Sehr eingehend wurde von derselben Versammlung über *Den Wegfall des Nachmittagsunterrichts* verhandelt. Ein sehr ausführlicher, auch die geschichtliche Entwickelung des Gegenstandes berücksichtigender Bericht leitete die Verhandlungen ein, die im wesentlichen zu folgenden Ergebnissen führten. Der Wegfall des Nachmittagsunterrichts ist bei der lehr-

planmäfsig vorgeschriebenen wöchentlichen Stundenzahl nur für die Klassen VI und V möglich. Für (wozu das steife, papierne „bezüglich"?) die übrigen Klassen kann allein eine Verkürzung des Nachmittagsunterrichts unter entsprechender Ausdehnung des Vormittagsunterrichts in Frage kommen. Die Entscheidung dieser Frage hängt wesentlich von dem verhältnismäfsigen Unterrichtswert der 2-Uhrstunde und der fünften Vormittagsstunde ab; eine sechste Vormittagsstunde ist unzulässig. Ethische und pädagogische Rücksichten stehen dabei an zweiter Stelle. Die Untersuchungen über die Ermüdungsfrage haben einerseits die Schädlichkeit der 2-Uhrstunde und andererseits unter Voraussetzung etwa der gegenwärtigen Pausen die unterrichtliche Brauchbarkeit einer fünften Vormittagsstunde erwiesen. Es ist demnach der Nachmittagsunterricht um die 2-Uhrstunde zu kürzen und diese Stunde als fünfte dem Vormittagsunterricht zuzulegen. Doch ist, um die Ausspannung des Schülers aus der Schulsorge möglichst zu erleichtern, auf den Nachmittag nur solcher Unterricht zu legen, der dem Schüler Freiheit des Gemüts verbürgt, also Gesang, Turnen und freiwillig übernommener Unterricht. Dieser „fünfstündige Vormittagsunterricht" ermöglicht allein der Jugend die von der Unterrichtsbehörde verlangte Kräftigung durch Turnspiel und Wanderung, eine mäfsige Beteiligung an sportartigen Spielen und die Pflege berechtigter Liebhabereien. Eine grundsätzliche Beseitigung des Nachmittagsunterrichts ist pädagogisch unzulässig.

Die Erkenntnis, dafs es für ein gedeihliches Schulleben unbedingt nötig sei, Massenansammlungen auf verhältnismäfsig engem Raum, wo nur irgend angängig, zu vermeiden, hat in Ludwigshafen a. Rh. zu einem *Neuen System bei Anlage von Schulhäusern* geführt, wie Einsenhofer in ZPhP. ausführlich darlegt. Die Stadtverwaltung hat 18 meist einstöckige Gebäude aufgeführt. Die einstöckigen Häuser haben einen kleinen Vorplatz mit Windfangtüren, einen geräumigen, 3 m breiten Flur, zwei Lehrzimmer, ein Lehrerzimmer, einen Abort für die Lehrer und zwei für die Schüler. Um den Fufsboden gegen Feuchtigkeit abzuschliefsen, ist er zuerst mit grobem Kies angefüllt, über den eine starke Zementbetonschicht mit ebener, wagerechter Mörtelabgleichung kam; über diese wurden 4 cm starke Korksteinplatten in heifsem Pech gelegt. Den oberen Abschlufs bildet ein geglätteter Verputz von Gipsmörtel, worüber der Linoleumfufsboden gelegt ist. Die Umfassungswände sind auf der Innenseite mit 4 cm starken Korkplatten ausgelegt und aufserdem mit Gips verputzt und geglättet. Sämtliche Räume haben Doppelfenster. Die Beheizung der Räume erfolgt durch Karlsruher Gasschulöfen. Die gesundheitlichen, pädagogischen und ökonomischen Vorteile dieser Heizung sind unverkennbar. Sämtliche Gebäude haben Wasserleitung. Die Kosten der Gesamtanlage belaufen sich auf 700 000 Mark. Von den pädagogischen und gesundheitlichen Vorzügen mögen hervorgehoben werden, dafs eine Störung des Unterrichts durch Nachbarklassen sehr herabgemindert ist, dafs die Aufwirbelung des Staubes auf Treppen und Gängen unmöglich ist, dafs die

Entleerung der Räume leichter stattfinden kann, und dafs die Luft um die Häuser besser und im Sommer kühler und staubfreier ist. Ihnen stehen aber nicht unwesentliche Nachteile gegenüber. Die Mitführung einer Klasse durch einen benachbarten Lehrer im Falle der Erkrankung eines Lehrers ist sehr schwierig. Die gemeinsamen Lehrmittel werden stärker abgenutzt, wenn sie bei Wind und Wetter durchs Freie getragen werden müssen. Weiter ist das System ja ohne Zweifel recht kostspielig; es sei nur auf die vielen notwendigen Lehrerzimmer hingewiesen. Vom schultechnischen Standpunkte mufs bemerkt werden, dafs die Unübersichtlichkeit der ganzen Anlage bedenklich und der Verkehr der Schulleitung mit den einzelnen Lehrern und Schülern sehr umständlich ist. In dem berechtigten Bestreben, die Schulkolosse zu zertrümmern, hat man hier eine Art Zellensystem geschaffen. Zweckmäfsiger ist jedenfalls das Vorgehen von Grofs-Lichterfelde, das durchgängig zweistöckige Pavillons errichtet hat.

2. Lehramt.

Über *Das Recht der Persönlichkeit im Schulamt und Schulleben* hat Münch im Berliner Gymnasialverein gesprochen und diesen Vortrag in LL. veröffentlicht. Nur die äufseren Rechte könnten sich höchstens vererben, die innerlichen dagegen verschöben sich, wenn auch oft unmerklich, und müfsten deshalb immer wieder begründet und abgegrenzt werden. In der „Persönlichkeit“ liege bereits ihr Recht begründet; je mehr der Mensch sich zu einer Persönlichkeit entwickele, desto mehr werde sie anerkannt werden. Jedes Amt aber bringe bald mehr, bald minder eine gewisse Einschränkung mit sich. Welche Schranken ergeben sich nun für das Amt des Lehrers? Von ihm werde nicht nur Gewissenhaftigkeit, Unparteilichkeit, Arbeitswilligkeit, angemessene Lebensführung gefordert, sondern auch die Schwierigkeiten seien hervorzuheben, welche z. B. die Einordnung in das ganze Gefüge, die amtliche Verschwiegenheit hervorrufen können. Weiter komme für das Lehramt das Verhältnis von Persönlichkeit und Methode in Betracht. Man könne zwischen den Forderungen der didaktischen Theorie und der Methode im engeren Sinne und den an die Unterrichtskunst überhaupt zu stellenden unterscheiden; aber die Hauptsache bleibe doch, dafs die Persönlichkeit anrege, fessele und erwecke. Im grofsen Schulkörper könne ein einzelner einem allgemeingültigen, alles in sich begreifenden Lehrerideal nicht entsprechen, und das sei für die Schüler gut, da gerade die Mannigfaltigkeit der Lehrerpersönlichkeiten für ihn wertvoll sei. Bei der Frage, wie weit der Lehrer eine wissenschaftliche Überzeugung oder eine geschlossene, bestimmte Weltauffassung vertreten dürfe, berücksichtigt er besonders den Unterricht in der Religion und in der Geschichte. Damit den Schülern der oberen Klassen, den werdenden Persönlichkeiten, ihr Recht im Schulleben werde, müsse ihnen Gelegenheit zur Betätigung persönlicher Neigungen gegeben werden. Damit der Lehrer aber für sie anregend wirken könne, müsse

seine regelmäfsige Arbeitspflicht verringert werden; nur dann könnten sich selbständige Persönlichkeiten zum Nutzen der zu bildenden Jugend entwickeln.

Gegenüber der mehrfach erfolgten Schilderung der Schattenseiten des Lehrerberufs gibt Menge in LL. ein Bild von den *Lichtseiten des Lehrerberufs* nach persönlichen Erfahrungen in einem fast 30jährigen Lehrerleben. Er habe von Kind auf für den Oberlehrerberuf geschwärmt, und alte Philologie zu studieren, habe sich bei ihm mit dem Begriff: „Lehrer werden“ gedeckt. Er schildert nun sein Studium, das mit der wissenschaftlichen Prüfung abschlofs. Darauf folgte unmittelbar das Probejahr. Den Unterricht in der untersten Klasse hält er für schwer, aber für reizvoll; langweilig könne er nur werden, wenn man niemals über die unterste Klasse hinauskomme. Anders geartet seien die Freuden in den oberen Klassen; während es sich in den unteren Klassen um sichere Aneignung der Sprachform handele, trete, je weiter nach oben, umsomehr der Inhalt und die Kunstform in den Mittelpunkt des Unterrichts. Der Inhalt der Lesestoffe sei für Lehrer äufserst anziehend und bilde eine glänzende Lichtseite des Lehrerberufs. Habe der Lehrer in der Klasse mehrere wichtige Fächer in seiner Hand, so habe er den weiteren Gewinn, dafs er starken Einflufs auf die sittliche Entwickelung der Schüler bekomme. Bei längerem und näherem Verkehr desselben Lehrers mit den Schülern wirke auf diese des Lehrers eigene sittliche Persönlichkeit mächtig ein. Solchen Einflufs können freiwillige Spaziergänge noch steigern, die an Bedeutung gewinnen, wenn man sie zu dem nächsten Schulzweck in Beziehung setzt, z. B. Zielpunkte wählt, die für die Heimatkunde in geschichtlicher, erdkundlicher oder naturkundlicher Hinsicht wichtig sind. Nachhaltig sind für den Verf. in ihren Wirkungen auf die Gemüter der Schüler und ihr Verhältnis zum Lehrer die Fahrten gewesen, die von Eisenach und später von Halle aus zu den jährlichen Schülervorstellungen in Weimar unternommen sind. Über diese Fahrten spricht er sich dann ausführlicher aus, um zur Nachahmung anzuregen.

Sehr beachtenswert erscheinen mir die Ausführungen über die Klagen der Mifsachtung des Oberlehrerstandes. Daran sei dieser selbst mit schuld. Die Oberlehrer dürften sich nicht vom Leben zurückziehen, den Aufforderungen zur Annäherung mit einem gewissen Trotz Widerstand leisten. Beharre man dabei, so mache man sich nicht nur tatsächlich „gesellschaftlich unmöglich“, sondern man setze auch den preufsischen Finanzminister ins Recht, der den Oberlehrern ein niedrigeres Gehalt als den Richtern gebe. Denn das Gehalt werde ja nicht nach dem Werte der Arbeit bemessen, sondern nach der Lebensführung. Darum müsse der Oberlehrer ins Leben hinaustreten; alsdann werde sein tatsächlicher Wert ihm bald die gebührende Schätzung einbringen.

Paulsen spricht in seinem Aufsatz *Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt* die Ansicht aus, dafs die Schätzung des Lehrerberufs nicht allein von der Gehalt- und Rangordnung, sondern

auch wesentlich von der Stellung abhängig sei, die er in der gelehrten Welt einnehme. Dieser Gesichtspunkt sei in dem berechtigten Kampfe um die staatliche Gleichstellung mit den Richtern zurückgetreten. Mit Recht wende ihm die preufsische Unterrichtsverwaltung neuerdings wieder eine gröfsere Aufmerksamkeit zu, und es sei zu erwarten, dafs sie das wissenschaftliche Streben der Oberlehrer durch Herabsetzung der Pflichtstundenzahl, durch Beurlaubung und durch Reisestipendien fördern werde. W. von Humboldt und der Minister von Altenstein hätten dem Lehrerstand den Charakter eines eigentlichen Gelehrtenstandes gegeben, was dem im Auftrage des französischen Unterrichtsministeriums Deutschland bereisenden Victor Cousin als ein Vorzug desselben aufgefallen sei, und was sich auch in der sozialen Stellung desselben deutlich gezeigt habe. Aber die Verhältnisse liegen seit dreifsig Jahren nicht mehr so. Heute haben die Eroberungen im Reiche der Gedanken, wenn sie sich nicht in technische Herrschaftsmittel umsetzen lassen, an Kurswert verloren. Werde auch heute immer noch Tüchtiges geleistet, so sei doch ein Sinken der Leistungen des Oberlehrerstandes als Gelehrtenstandes vorhanden. Das erkläre sich daraus, dafs der Wissenschaftsbetrieb anspruchsvoller und ausschliefslicher geworden sei. Auch seien die höheren Lehranstalten nicht so sehr wie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gelehrte Schulen. „Früher handelte es sich darum, eine Auswahl der männlichen Jugend durch die Einführung in die Literatur des Altertums zu höchster Menschenbildung zu erheben. Seit der Häufung der Lehrfächer und der Häufung der Schüler, vor allem in den unteren und mittleren Klassen ist der Lehrer mehr Beamter geworden, der sein Pensum erledigt.“ Weiter ist die pädagogische Seite gegenüber der wissenschaftlichen mehr bei der Ausbildung und der Prüfung der zukünftigen Oberlehrer betont worden. Endlich schrecke das Gymnasialseminar hervorragende wissenschaftliche Tüchtigkeit und Neigung von dem Eintritt in die Lehrerlaufbahn ab. Wie ist nun da zu helfen? Von Bedeutung ist die Haltung des Staates, der wissenschaftliches Arbeiten erleichtern müsse. Ihm müfsten darin wenigstens die gröfseren Städte folgen. Für die Besetzung der Direktorenstellen müfsten wissenschaftliche Leistungen stärker als bisher berücksichtigt werden. Ferner müfste der Übergang zur Hochschule erleichtert werden, weil die Bekanntschaft mit der Schule und der Jugend für den akademischen Beruf von grofser Wichtigkeit sei. Auch die wissenschaftlichen Abhandlungen in den Jahresberichten seien hierfür bedeutungsvoll. Doch sollen selbstverständlich nicht alle Oberlehrer durch gelehrte Arbeiten die Wissenschaft fördern. Wichtig sei es, dafs wenigstens das eine und andere Mitglied eines Lehrkörpers in der Wissenschaft stehe und etwas leiste. „Das gibt der ganzen Schule den Charakter einer Gelehrtenschule, dem Kollegium die Stellung einer gelehrten Körperschaft.“

Die *Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen* vom 12. September 1898 unterzieht W. Fries in LL. einer eingehenden Besprechung. Für die von den Kandidaten geforderte allgemeine Bildung gewinnt er den

richtigen Standpunkt aus einem geschichtlichen Rückblick, der zeigt, wie sich aus anfänglich einfachen Verhältnissen im Laufe etwa eines Jahrhunderts unter dem Einflufs des Fortschritts der Wissenschaften einerseits, der Anforderungen der Schulbildung andererseits die heute geltenden, eine grofse Mannigfaltigkeit im einzelnen aufweisenden Bestimmungen entwickelt haben und entwickeln mufsten. Die allgemeine Prüfung sei nötig, weil es sich beim Lehrer im Gegensatz zum Richter und Mediziner um eine erziehliche Pflicht handele; von dem Mafse und der Tiefe der allgemeinen Bildung sei die geistige und sittliche Entwickelung des heranwachsenden Geschlechts zum grofsen Teile abhängig. Sodann erörtert er die einzelnen Gebiete jener Prüfung und das Mafs der gestellten Anforderungen. Da im höheren Unterricht der sittlich-religiöse Gesichtspunkt kräftig betont werden müsse, so sei dazu Voraussetzung, den religiösen Bildungsstand der Lehrerwelt wenigstens mittelbar zu fördern. Vom Deutschen werde doch nur verlangt, dafs es für alle Lehrer ein Gegenstand der Anteilnahme sei. Ein wesentlicher Fortschritt sei es, dafs die Prüfung in den Händen eines Fachmannes liege. Die Prüfungen in Philosophie und Pädagogik seien notwendig, die Forderungen in ihnen durchaus nicht zu hoch. Somit bestehe die allgemeine Prüfung zu Recht und sei ein notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der Prüfungsordnung für das höhere Lehramt.

Die Frage, ob die neue Prüfungsordnung eine Erschwerung oder eine Erleichterung der wissenschaftlichen Vorbildung geschaffen habe, führt den Verf. zur Erwägung der Fachprüfungen. Für den Normalstudenten sei die Vorbereitungszeit unleugbar abgekürzt und zwar bewufst und absichtlich durch manche erleichternde Bestimmungen, wie er solches im einzelnen auf Grund der an der Hochschule in Halle gemachten Erfahrungen nachweist. Die Einzelbestimmungen der neuen Prüfungsordnung wiesen, alles in allem genommen, keine Steigerung der Forderungen auf, die allgemeinen Bestimmungen aber mehrere wesentliche Erleichterungen, z. B. die Bestimmungen über die Hausarbeit, über die umfangreichere Beteiligung der Schulmänner an der Prüfung. Zu erstreben sei aber eine gröfsere Planmäfsigkeit des Universitätsunterrichts, die in das Studium Methode bringe, den Studenten möglichst bald zur Mitarbeit in Anspruch nehme und ihn allmählich zu immer befriedigenderer Selbständigkeit führe. Mit Hodegetiken sei hier nichts zu machen, vielmehr sei die Veröffentlichung von Studienplänen sehr zu empfehlen. Die Wiederholungsprüfung endlich sei nach jeder Richtung als ein Fortschritt anzusehen und die Verschärfung der Erweiterungsprüfungen durchaus zu billigen.

Nachdem die Lehrpläne für den Unterricht an den Gymnasien und den Realschulen in Österreich neu geordnet sind, sind nun auch neue *Vorschriften über die Prüfung für das Lehramt* an Gymnasien und den höheren Schulen erlassen worden.

Einen Bericht über *Zehn Jahre Seminararbeit* in dem mit dem Gymnasium in Wernigerode seit 1. Oktober 1890 verbundenen pädagogischen

Seminar veröffentlicht Friedel in LL. Die Anleitung zerfiel in eine theoretische und eine praktische, erstere wiederum in eine allgemeine und eine fachmännische. Mit dem wirklichen Unterrichtsbetriebe wurden die Kandidaten zunächst durch den Besuch der 7. und 5. Klasse der Bürgerschule bekannt gemacht, in der sie drei Wochen lang in mehreren Wochenstunden dem Sach- und Sprachunterricht, dem Unterricht in Religion, Lesen, Grammatik und Rechnen beiwohnten. Dadurch bekamen sie einen Einblick in den Umfang der Kenntnisse, die Knaben beim Eintritt ins Gymnasium mitbringen; vor allem aber lernten sie die grundlegenden, aller Unterweisung gemeinsamen Formen und Regeln der Unterrichtskunst an einfachen Lehrstoffen und daher in besonders durchsichtiger und lehrreicher Weise kennen. Auf die Klassenbesuche am Gymnasium folgten die eigenen Unterrichtsversuche. Verf. faſst sein Urteil dahin zusammen, daſs die Einrichtung nötig und heilsam, ihr Ziel maſsvoll und erreichbar sei, ihre Erfolge ihm nach den gesammelten Erfahrungen unleugbar erscheinen.

Zu der Frage: *Empfiehlt sich die Verwendung von Mittelschullehrern im höheren Schuldienst?* nimmt in PW. in einer ausführlichen Darlegung Lachmund Stellung und kommt zu folgenden Ergebnissen. Die Verwendung von Mittelschullehrern oder ähnlichen Lehrkräften im höheren Schuldienst sei fast nirgends Norm, sondern wo sie vorkomme, Sache einer allmählich erlöschenden Überlieferung. Gründliche wissenschaftliche Bildung sei für den Lehrer im höheren Schuldienst die unentbehrliche Grundlage einer gedeihlichen Unterrichtstätigkeit. Die einheitliche Gestaltung und Durchführung, sowie die zusammenfassende Verknüpfung der Lehrgänge bedinge einen in wissenschaftlicher Vorbildung und pädagogischer Durchbildung möglichst gleichartigen Lehrkörper. Namentlich sei erforderlich, daſs auch die sogenannten Nebenfächer tunlichst durch Fachlehrer besetzt und an verwandte Fächer angegliedert würden. Deshalb empfehle es sich, über den Umfang der jetzt den Elementarlehrern auf der unteren Stufe zustehenden Lehrgegenstände hinaus im höheren Schuldienst keine Lehrkräfte zu verwenden, die nicht den Anforderungen der Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen genügt hätten.

Die *Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Oberlehrer* sind in den letzten Jahren wiederholt Gegenstand lebhafter Erörterungen in Fachzeitschriften und Tageszeitungen gewesen. Die groſse Bedeutung dieser Angelegenheit hat den preuſsischen Kultusminister bewogen, einen besonderen Ausschuſs zu beauftragen, jene Verhältnisse an der Hand des vorliegenden Stoffes eingehend zu prüfen. Der dem Minister von R. Böckh und M. Klatt erstattete Bericht ist im Druck erschienen. Für die Prüfung wurden die Jahre 1884—1898 gewählt, weil für sie bereits eine amtliche Untersuchung vorlag. In möglichstem Umfange ist der dort verarbeitete Stoff ergänzt und nun mit groſser Vorsicht und Sorgfalt verarbeitet worden. Dafür geben besonders die beigefügten Tabellen den Beweis.

Die Vermehrung der Zahl der Oberlehrer und Direktoren hat durchschnittlich im Jahre 1,8 vom Hundert betragen, ein Satz, der denjenigen der männlichen Bevölkerung des preufsischen Staates bei weitem übersteigt. Anfang 1884 waren 4768 Direktoren und Oberlehrer im Dienste, 1889 aber 6220; unter Zurechnung der in Pension stehenden ist die Zahl von 5189 auf 6871 gestiegen. Das Anstellungsalter ist allmählich in die Höhe gegangen, so dafs für die Zeit 1884—1888 im Alter von 30 Jahren schon 65,4 v. H., im Alter von 35 Jahren 91,2 v. H. aller Oberlehrer angestellt waren, während für die Zeit von 1894—1898 für dasselbe Lebensalter die Sätze 27 v. H. und 71,4 v. H. sind. Das durchschnittliche Lebensalter wird auf 66,07 Jahre angegeben. Das Ausscheidealter der Oberlehrer stellt sich nur auf 57,5 Jahre, nach einer Dienstzeit von 23,7 Jahren. So früh scheidet in keinem anderen Berufe mit akademischer Vorbildung ein Beamter aus. Damit auch hierüber endlich Klarheit komme, ist dringend zu wünschen, dafs auch für andere Beamtenklassen, vor allem der Richter statistische Untersuchungen angeordnet werden. Für den Staat selbst ist hier Klarheit von gröfster Wichtigkeit. Leider scheint sich die Erwartung, dafs der preufsische Justizminister eine solche Untersuchung für die richterlichen Beamten befehlen werde, wie sie als mustergültig in jener Denkschrift vorliegt, nicht zu erfüllen. Ist dem aber so, dann läfst sich nicht von der Hand weisen die Meinung, dafs es etwas zu verbergen gibt, und dafs die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der richterlichen Beamten noch günstiger liegen, als bisher in Untersuchungen über diejenigen der Oberlehrer behauptet worden ist.

In der Frage nach der Gleichstellung der Oberlehrer mit den Richtern im Gehalte liefert H. Schröder in seiner Schrift *Periculum in mora* einen neuen, wertvollen Beitrag, indem er das Unhaltbare der Ansicht nachweist, dafs auch alle übrigen, nicht juristisch vorgebildeten Beamten jene Gleichstellung beanspruchen könnten, wenn die Forderung für die Oberlehrer erfüllt würde.

Nachdem er im ersten Teile die in den Landtagsverhandlungen 1900 gegen ihn erhobenen Vorwürfe als unbegründet zurückgewiesen hat, vergleicht er im zweiten die Gehaltsverhältnisse der Oberlehrer mit denen der übrigen gröfseren, nicht juristisch vorgebildeten höheren Beamtenklassen, den Oberförstern, den höheren Technikern, den Archivaren, den Bibliothekaren und den höheren Beamten des Elementarschulwesens. Auf Grund statistischer Berechnungen gelangt er zu dem Schlusse, dafs alle diese Beamtenklassen besser, vielfach ganz erheblich besser als die Oberlehrer gestellt sind, und dafs daher jener Einwand unbegründet ist.

Sehr beachtenswert ist der Hinweis auf die Gefahren, die unserem Volke drohen, wenn die Finanzverwaltung nicht bald die Forderung des Unterrichtsministeriums erfüllt. Die bisherige Besoldungspolitik des Finanzministers und der bekannte Erlafs über die Pflichtstundenzahl der Oberlehrer haben es dahin gebracht, dafs schon in vier Jahren von

7000 Stellen für akademisch gebildete Lehrer mindestens 1000 unbesetzt oder doch nicht so besetzt sein werden, wie die Unterrichtsverwaltung es für unumgänglich nötig hält, und dafs nach weiteren fünf Jahren die Unterrichtsverwaltung nur noch über zwei Drittel der für einen ordnungsmäfsigen Unterrichtsbetrieb an den höheren Schulen notwendigen akademisch gebildeten Lehrer verfügen wird. Es begreift sich ohne weiteres, dafs, wenn dieser Mangel eintritt, die Unterrichtsverwaltung gezwungen ist, Lehrer anzustellen, die ihrer ganzen Veranlagung nach besser der Lehrtätigkeit fernblieben, und dafs dadurch unser höheres Schulwesen und somit auch unsere wirtschaftliche Entwickelung auf das bedenklichste geschädigt werden mufs. Darum sind an der befriedigenden Lösung der zur Verhandlung stehenden Frage nicht nur die höheren Lehrer, sondern die weitesten Kreise des deutschen Volkes auf das lebhafteste beteiligt.

Diesem wackeren Vorkämpfer unseres Standes ist in E. Schwarz ein treuer Mitstreiter erstanden, indem er in seiner Schrift *Dr. Heinrich Schröder und die preufsische Oberlehrerfrage* die unvergänglichen Verdienste Schröders um die höheren Lehrer Gesamtdeutschlands hervorhebt. Mit Bienenfleifs habe Schröder für das Studium der Oberlehrerfrage und insbesondere für die Prüfung der alten Bitte der Oberlehrer um Gleichstellung mit den Richtern einen reichen statistischen Stoff gesammelt, mit mathematischer Genauigkeit verarbeitet und aus seinem mathematisch sicheren Ergebnisse seine unanfechtbaren Schlüsse gezogen. Er weist darauf hin, wie Ende 1898 diese Ergebnisse von den mit ihrer Prüfung von der Regierung betrauten Fachautoritäten als in der Hauptsache richtig befunden seien, bespricht dann das mifslungene Versteckspiel des Professors Lexis in Göttingen, dessen Aufdeckung eine klärende Wirkung gehabt habe, und widerlegt darauf ausführlich den Vorwurf der Agitation Schröders und der preufsischen Oberlehrer, wobei er insbesondere eingehend die Haltung Miquels bespricht. In dieser Hinsicht ist höchst kostbar ein Vergleich zwischen der Haltung Schröders jetzt und derjenigen Miquels 1861/63; er gelangt dabei zu dem Schlusse, dafs Miquel höchst wahrscheinlich auch in Schröders Sattel gut gesessen und 1896 und in den folgenden Jahren die Hindernisse nicht anders genommen hätte als 1861/63. Es ist bedauerlich, aber wahr, wenn Verf. im Schlufswort schreibt: „Es ist eine seltsame Fügung, dafs dasselbe Preufsen, das in erster Linie dank den genialen Männern durch die Einigung Deutschlands in uns allen den politischen Ehrbegriff wieder hat schärfen helfen, sich seit mehr denn 50 Jahren weigert, einem ehrenwerten Stande eine Ehrenschuld abzutragen."

Auf Grund der von Schröder und anderen Standesgenossen erarbeiteten und auch der amtlichen Zahlen unternimmt Wermbter den Versuch, in möglichster Knappheit und unter Vermeidung des polemischen Beiwerks die Tatsachen darzulegen, die sich aus ihnen für *Die höhere Schullaufbahn* ergeben. Im ersten Abschnitt — die Vorbereitung auf die höhere Schullaufbahn — wird festgestellt, dafs die Reifeprüfung durch die Philo-

logiestudierenden in Übereinstimmung mit dem allgemeinen Durchschnitt in der zweiten Hälfte des 20. Lebensjahres abgelegt wird, dafs das Studium der Philologie mit Einschlufs der für die Lehramtsprüfung erforderlichen Vorbereitungszeit ein durchschnittliches Mittelmafs von elf Semestern erfordere, das aber, solle die Gediegenheit unserer höheren Schulen bewahrt bleiben, beibehalten werden müsse. Rechnet man dazu Seminar- und Probejahr, so ergeben sich $7^1/_2$—8 Jahre durchschnittliches Mindestmafs für den Zeitraum, der einem Kandidaten des höheren Schulamts von der Reifeprüfung bis zur Erlangung der Anstellungsfähigkeit verfliefst. Dazu kommt eine durchschnittliche Wartezeit von $4^1/_2$ Jahren, so dafs der Philologe durchschnittlich erst im 33. Lebensjahr zur festen Anstellung gelangt. Im zweiten Abschnitt werden die Lage der Oberlehrer im Amte selbst, ihre dienstliche Belastung und deren Folgen für den Gesundheitszustand, die Beförderungsaussichten, die ideelle und materielle Bewertung der höheren Schullaufbahn geschildert; aus diesen Ausführungen wird schliefslich gefolgert, dafs eine Besserung der geschilderten Zustände, die zu einem unser höheres Schulwesen schwer schädigenden Lehrermangel führen müfsten, nur dann eintreten könne, wenn grundsätzliche Mafsregeln zu deren Abstellung ergriffen würden und man sich nicht immer an mafsgebender Stelle auf blofses Flickwerk beschränke.

Ebenso gewifs wie es ist, dafs an der in weiten Kreisen der deutschen Lehrerschaft herrschenden Beunruhigung über die erweiterte Haftung, die das Bürgerliche Gesetzbuch den Lehrern auferlegt hat, zahlreiche Zeitungsartikel, die Mitteilungen über einzelne Fälle brachten, in denen ein Lehrer auf Grund der neuen gesetzlichen Bestimmungen haftpflichtig gemacht war, und eine das erlaubte Mafs des Geschäftseifers übersteigende Agitation der Versicherungsgesellschaften die Schuld tragen, ebenso sicher ist, dafs die Lehrer grofsen Ärger und viele Unannehmlichkeiten durch die neuen Bestimmungen haben können, und dafs sie gut tun, möglichst alles zu vermeiden, was sie der Haftpflicht aussetzen kann. Wenn wir auch nicht an der unparteilichen Rechtsprechung zweifeln, so steht doch die Tatsache fest, dafs die Gerichte heute mehr als bisher die Neigung haben, ein Schuldig auf Grund des Haftpflichtgesetzes auszusprechen. Sicher ist auch, dafs dadurch eine Änderung herbeigeführt ist, dafs bisher der Geschädigte den Beweis des ursächlichen Zusammenhangs zwischen Schaden und Aufsichtsverletzungen zu führen hatte, dafs aber nach dem Bürgerlichen Gesetzbuch dem Lehrer der Nachweis obliegt, dafs er entweder seiner Aufsichtspflicht genügt hat, oder dafs, auch wenn er ihr genügt hätte, der Schaden eingetreten wäre. Dafs das eine den Lehrer stark gefährdende Neuerung ist, begreift sich ohne weiteres, und es ist der Hinweis, dafs es dem Lehrer noch mehr als Eltern und Lehrherren ohne Schwierigkeit gelingen könne, jenen Nachweis zu erbringen, nur ein recht schwacher Trost. Immerhin können die Darlegungen Lehmanns über die *Haftpflicht der Lehrer* zu einer klareren Auffassung beitragen. Er bespricht zunächst jene Verpflichtung der Lehrer, sodann die Gruppe

von Haftungsfällen, die die Verantwortlichkeit des Lehrers für Schäden umfafst, die unmittelbare Folgen seines eigenen Verhaltens sind und zwar einmal positiv Handlungen des Lehrers — im wesentlichen Überschreitung des Züchtigungsrechts — und sodann Unterlassungen in der Ausübung seiner Amtspflichten. Er fafst das Ergebnis dieser Ausführungen dahin zusammen: „Der Lehrer haftet nicht, wenn er seine Pflicht so erfüllt, wie man es verständigerweise von einem ordentlichen Lehrer erwarten darf; er haftet also nicht, wenn er in Bezug auf die Aufsicht über Schüler und Geräte seine Pflicht tut und sich nicht zu einer Überschreitung des Züchtigungsrechts hinreifsen läfst.“ Zum Schlufs führt er zu Gunsten des Lehrers noch an, dafs die vorgesetzte Behörde den Kompetenzkonflikt erheben könne, die gerichtliche Verfolgung des Lehrers davon abhängig sei, dafs ein besonderer Gerichtshof zuvor die Verletzung der Amtspflicht durch den Beamten festgestellt habe, und dafs in Preufsen nach einer Verfügung des Unterrichtsministers bei Entschädigungsklagen gegen Lehrer dieser Kompetenzkonflikt regelmäfsig erhoben werden soll.

III.

Evangelische Religionslehre

H. Petri.

I. Der Unterrichtsbetrieb. Allgemeines.

In dem Vorwort zu seiner weiter unten zu besprechenden *Grundlegung* sagt Dr. A. Reukauf: „Es scheint fast, als ob wir auf dem Gebiete des Religionsunterrichts überhaupt an Literatur des Guten zu viel hätten. Welche Unzahl von Werken gibt es da, methodische Handbücher, Lehrpläne für ein- und mehrklassige Schulen, Handreichungen oder Leitfäden für den biblischen Geschichtsunterricht in Unter-, Mittel- und Oberstufe, eigentliche Präparationen oder kurze Anweisungen, Leitfäden für den Katechismusunterricht, sogar in der neusten Zeit Handbücher zur Behandlung der Kirchenlieder, der christlichen Haustafel Luthers usw." Und weiter: „Überblickt man aber die . . . . überreiche Literatur mit kritischem Blick, so kann es einem nicht lange verborgen bleiben, dafs vieles von dem, was sich als praktisch anpreist, rein handwerksmäfsiges Fabrikat ist." In diesen, ich darf ja wohl sagen, Seufzer kann der Berichterstatter aus vollem Herzen einstimmen, wenn er sich anschickt, wieder die Fülle der als selbständige Bücher oder in Zeitschriften zu unserm Fach erschienenen Arbeiten durchzumustern. Und dabei kann er leider auf Vollständigkeit noch nicht einmal Anspruch erheben; noch immer gibt es eine ganze Reihe von Verlegern, die von dem Dasein der Jb. nichts zu wissen scheinen, da sie ihre in Betracht kommenden Verlagswerke nicht einsenden.

Ich beginne mit dem Bericht über einige, zum Teil noch aus dem Jahre 1900 stammenden Erscheinungen (die mir aber erst nach Abschlufs des vorigen Berichtes zugegangen sind), die grundsätzliche Fragen des Religionsunterrichts behandeln. Und zwar nenne ich zuerst die von Hans Vollmer herausgegebenen Aufsätze *Vom evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen*. Das Heftchen enthält fünf Abhandlungen Hamburger Kollegen, und ist, so viel ich sehe, besonders deshalb dankens-

wert, weil es sich nicht nur an die Fachgenossen (denen es kaum viel Neues sagt), sondern vor allem an die weiteren Kreise der für die Fragen des höheren Unterrichts und des Religionsunterrichts im besonderen Interessierten wendet; ihnen will es Anregung geben zur weiteren Erörterung der berührten Fragen. Aber auch die Fachgenossen werden die Ausführungen der Herren vielfach mit Zustimmung, hie und da auch mit Ablehnung, lesen. — In einer kurzen *Einleitung* entkräftet der Herausgeber einige Vorwürfe, die man, besonders von geistlicher Seite, dem Religionsunterricht häufig macht (ungenügende Leistungen), und zeigt, dafs so manche Forderung, die in guter oder auch wohl böser Meinung an uns gerichtet wird, von uns längst erfüllt wird, und sich daher besser an andere Adressen richtete. Es ist ein wahres und kräftiges Wort, was V. da S. 2 schreibt, und gewifs jedem von uns aus der Seele gesprochen: „Auf Grund vereinzelter Erfahrungen einen ganzen Stand beschuldigen, heifst verleumden. Es gibt eine ganze Reihe Religionslehrer, die mit heiligem Ernst ihren Beruf zu erfüllen streben. Sie müssen reden, müssen Zeugnis ablegen vom ehrlichen Eifer um die Sache des Christentums, wenn die allgemeine Übersehung oder Unterschätzung ihrer Arbeit der Sache selbst nicht verderblich werden soll." — Der folgende Aufsatz, *Methodische Gesichtspunkte* von Professor Metz, ist schon 1875 in der Protestantischen Kirchenzeitung gedruckt. Der Verf. wendet sich gegen die weit verbreitete Annahme, dafs der Religionsunterricht vor allem erstreben müsse, auf das Gefühlsleben der Schüler einzuwirken und ihr Gemüt zu ergreifen, als gegen eine Verwechslung von Katheder und Kanzel, Unterricht und Predigt; er führt gegenüber dieser „verhängnisvollen Unklarheit" über das Wesen des Religionsunterrichts folgende zwei Sätze aus: 1. „Der Religionsunterricht wendet sich nicht an das Gefühl, sondern an das logische Fassungsvermögen der Schüler." 2. „Den wesentlichen Inhalt des gymnasialen Religionsunterrichts bildet nicht ein kirchliches Lehrsystem, sondern die Darlegung des geschichtlichen Entwickelungsganges, welchen das Christentum von seinem ersten Auftreten bis heute genommen hat, in seinen Hauptzügen." Ich kann mich den Ausführungen im wesentlichen nur anschliefsen, doch vgl. Zange, Ev. RU. S. 28 ff. — Einige treffende Bemerkungen über den „Stoff des Unterrichts" gibt Vollmer. 1. Im Anschlufs an Hiltys Wort: „Kinder brauchen viel Liebe und Beispiele und sehr wenig Religionslehren", wendet er sich gegen zu breite Behandlung des Katechismus und nimmt als das eigentliche Feld der Schule in der religiösen Unterweisung das geschichtliche in Anspruch: einzelne biblische Geschichten auf der Unterstufe, Geschichte des Judentums und der anfänglichen Entwickelung und Ausdehnung des Christentums auf Grund der biblischen Bücher in den mittleren Klassen und Kirchengeschichte auf der Oberstufe, gipfelnd in der Darlegung der gegenwärtigen kirchlichen Verhältnisse und der Erörterung wichtiger, das Christentum berührender Zeitfragen. 2. Die biblische Geschichte, wie sie auf den unteren Klassen getrieben wird, mufs so behandelt werden, dafs sie zwar

nicht, wie von unberufener Seite gefordert wurde, wissenschaftlich gestaltet, aber doch so erzählt wird, dafs sie den Ergebnissen neuerer Forschung und den Bedürfnissen der Kinder in gleicher Weise Rechnung trägt. „Alles, was man sagt, mufs wahr sein, aber nicht alles, was wahr ist, mufs man sagen.“ 3. Auf der Oberstufe hat der Religionsunterricht die Aufgabe, die jungen Leute genügend auszurüsten, um dem bei ihrem Eintritt ins Leben von allen Seiten auf sie einstürmenden theoretischen und praktischen Materialismus erfolgreich zu widerstehen. Ich würde mich etwas vorsichtiger ausdrücken: wenigstens den Versuch dazu zu machen. „Soll man es ganz dem Zufall überlassen, ob er (d. h. der junge Musensohn) sich in dem Gewirre (der verschiedensten Welt- und Lebensanschauungen) zurechtfinde? Ist es da nicht richtiger, mit den jungen Leuten die Grundfragen des Seins vorsichtig zwar, aber doch ganz wahrhaftig und rückhaltlos, zu einer Zeit zu behandeln, wo sie sich dem heilsamen Einflufs eines gereifteren Urteils noch nicht entziehen?“ In Obersekunda kann man ihnen im Anschlufs an die Lektüre der Apostelgeschichte eine Ahnung von der Methode geschichtlicher Forschung beibringen und sie über eine Fülle von geschichtlichen Problemen unterrichten. Weiter bietet psychologisches Eingehen auf die hervorragenden Gestalten der alten Kirche reichen Ertrag für die Pflege des Religiösen in den jugendlichen Gemütern; auch müssen die Schüler auf die mannigfache zeitgeschichtliche Bedingtheit, in der uns die ewigen christlichen Wahrheiten entgegentreten, hingewiesen werden, können auch einiges aus den Quellen kennen lernen. Diese Unterweisungen endigen mit einer Skizzierung der gegenwärtigen kirchlichen Verhältnisse; Würdigung der Reformation, Geschichte des Papsttums, Gefahren von Seiten des Papismus. — Statt des Römerbriefs will V. den ersten Korintherbrief lesen. Ich denke, man wird für beide Zeit gewinnen müssen. Der abschliefsende Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre darf nicht in der Art der Katechismusbehandlung einfach die Augustana zur Grundlage nehmen, dann würde er bei der Mehrzahl der Schüler ohne dauernde Wirkung sein. „Man tut hier gut, bei den Schülern unserer Zeit schon eine starke Neigung zum Zweifel vorauszusetzen.“ Vielmehr soll vor allem in dem Schüler die feste Überzeugung begründet werden, dafs bei allem Fortschritt naturwissenschaftlichen Erkennens ein Rest bleibt, der nicht aufgeht, und dafs ihre mathematischen und physikalischen Gesetze und Formeln nicht ausreichen zur Erklärung der letzten Probleme. (Vgl. Du Bois-Reymond). Glauben und Wissen schliefsen einander nicht aus.

In einem dritten Aufsatze tritt Rinn für den Gebrauch eines *Kirchengeschichtlichen Lesebuches* in den oberen Klassen ein, bespricht kurz die vorhandenen Versuche und stellt, da er diese sämtlich für unsern Zweck für wenig geeignet hält, das Erscheinen eines von ihm zusammen mit Vollmer zu bearbeitenden Buches in Aussicht, eine Absicht, die auch ich mit Freuden begrüfse, obwohl ich meine, dafs auch die vorhandene Literatur sich mit Erfolg gebrauchen läfst. — Dafs in dem Heftchen

auch eine Besprechung der meiner Meinung nach heute wichtigsten Frage auf dem gesamten Gebiete des Religionsunterrichts, die nach dem Verhältnis des kirchlichen Unterrichts zu dem der Schule, nicht fehlen würde, war zu erwarten. Seyring spricht sich über *Konfirmandenunterricht und Religionsunterricht der höheren Schulen* in dem vierten der Aufsätze aus (schon vorher in einer Hamburger kirchlichen Zeitschrift gedruckt). Über das genannte Thema ist in den letzten Jahren eine Fülle von Literatur erschienen, und es gibt wohl keine kirchliche oder pädagogische Zeitschrift, in der sie nicht seit Jahren eifrigst erörtert würde, so dafs es für den Einzelnen wohl unmöglich sein dürfte, die Literatur mit einiger Vollständigkeit zu beherrschen. Vor allem ist es hier die Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, die auch dieser Frage ihr reges Interesse zugewendet hat, besonders in den letzten Jahrgängen. Da die Berichterstatter glauben annehmen zu dürfen, dafs diese Zeitschrift von allen Lesern unserer Berichte und von allen Fachgenossen gelesen und gekannt ist, so haben sie geglaubt, auf alle die einzelnen Artikel, die darin zu den verschiedenen Fragen unseres Gebietes erschienen sind und erscheinen, nur ganz gelegentlich hinweisen zu sollen. Doch mag es hier ausdrücklich nachgeholt werden, dafs es der Artikel von Professor Marx-Frankfurt a. M. über *Konfirmation und höhere Schule* im neunten Jahrgang dieser Zeitschrift war (S. 85—96), der zuerst in nachdrücklicher Weise die Aufmerksamkeit unserer Fachgenossen und weitester pädagogischer und kirchlicher Kreise auf dieses wichtige Gebiet gelenkt hat Seitdem ist die Erörterung darüber auch in der Zeitschrift nicht mehr verstummt. Im zehnten Bande berichtet zunächst Marx über das Ergebnis der von ihm veranstalteten Umfrage und macht seine Vorschläge über eine Reform der herrschenden Konfirmationspraxis und des Konfirmandenunterrichts und über die weitere religiöse Fürsorge für die konfirmierte Jugend. Weitere Beiträge in demselben Bande liefern Pfarrer Teichmann, D. Ehlers und Prediger Eckert. Im elften Bande wird unter anderen Aufsätzen eine interessante Verfügung des preufsischen Kultusministers vom 6. November 1860 über das Verhältnis des Konfirmandenunterrichts zu den höheren Lehranstalten abgedruckt, welche sich freilich ausschliefslich mit der äufserlichen Ordnung beschäftigt. Im Anschlufs daran teilt Fauth als das Ergebnis einer von ihm in der Provinz Westfalen veranstalteten Umfrage mit, dafs sich in den meisten Städten der Provinz eine Einigung zwischen den Geistlichen und der Schule über die Zeit des Konfirmandenunterrichts habe erzielen lassen, die beide Teile befriedige. Im zwölften Bande nimmt dann Marx zum dritten Male das Wort über *Konfirmation und Schule.* Er stellt da zunächst die auch von uns zu bestätigende Tatsache fest, soweit wir die Literatur haben verfolgen können, „dafs unverkennbar im Laufe der Diskussion der Weg zu einer Verständigung zwischen Kirche und Schule gangbarer geworden ist", und dafs daher Hoffnung vorhanden ist, dafs bei einer praktischen Durchführung von Reformen auf diesem Gebiete die Stimme der Religions-

lehrer an höheren Schulen einem gröfseren Vertrauen begegnen wird, als bisher. Nicht nur, dafs eine Reihe von Versammlungen der Religionslehrer in den verschiedensten Teilen Deutschlands sich über die Frage ausgesprochen und zum Teil geeinigt haben; man hat auch mit den kirchlichen Behörden Fühlung gesucht und so angefangen, die gute Sache aus der Theorie in die Praxis überzuleiten; und endlich haben kirchliche Versammlungen und Kongresse das Thema behandelt. Eingehend berichtet Marx dann über das, was in Frankfurt a. M. bereits erreicht ist. Allgemein anerkannt ist die Dringlichkeit des Reformbedürfnisses, und in eingehender Arbeit hat eine Kommission von Geistlichen und Schulmännern die wichtigsten Punkte durchberaten. Folgende Ergebnisse, wobei ich nur das allgemeine hervorhebe, sind erreicht: 1. Seit Beginn des Wintersemesters 1900 ist der Konfirmandenunterricht von jeder Kollision mit der Schule befreit. 2. Im Prinzip anerkannt ist, dafs es wünschenswert sei, die Konfirmation der Schüler höherer Lehranstalten möglichst in ein reiferes Lebensalter, am liebsten nach Obersekunda, zu verschieben. Auch Simons, Mahling, Brückner, Paschmann u. a. fordern eine zum Teil beträchtliche Hinausschiebung des Konfirmationsalters für alle Kinder. 3. Auch bezüglich der schwierigsten Frage, der Stoffverteilung zwischen Schule und Kirche, hat man sich wenigstens insoweit einigen können, dafs als Grundlage des Konfirmandenunterrichts Luthers Katechismus dienen soll, und dafs die Ausarbeitung eines für alle Schulen mafsgebenden Spruchkanons beschlossen ist. Marx wendet sich hier lebhaft gegen die von Eckert geforderte zweijährige Dauer des Konfirmandenunterrichts. 4. Auch über die Konfirmationshandlung hat man sich dahin geeinigt, dafs vor allem eine feste agendarische Regelung für alle evangelischen Landeskirchen wünschenswert, und dafs die heutige Praxis in manchen Stücken reformbedürftig sei. Freilich gehen die Ansichten über das Mafs und die Art der notwendigen und wünschenswerten Reformen noch weit auseinander, wie auch die Äufserungen von Stöcker auf der Kirchlich-sozialen Konferenz in Erfurt und von Baumgarten auf dem Karlsruher Evangelisch-sozialen Kongrefs erkennen lassen. — Zum Schlufs weist Marx noch die Angriffe, die Dammann und Bonus gegen den Betrieb des Religionsunterrichts gerichtet haben, zurück. — Zu den hier erörterten Fragen nimmt nun auch S e y r i n g in dem genannten Aufsatze des Vollmerschen Heftes das Wort. Er erkennt an, dafs bei allen schwerwiegenden Gründen für eine Abänderung der bestehenden Konfirmationspraxis doch die Schwierigkeiten einer durchgreifenden Besserung sehr grofs sind. Es kann sich vorläufig nur darum handeln, im einzelnen die bessernde Hand anzulegen und so allmählich einer vollkommeneren Gestalt des Ganzen vorzuarbeiten. (So hat es ja Marx in Frankfurt auch gemacht, s. oben). Aus der Fülle der einschlägigen Fragen greift er die eine heraus, nach dem Verhältnis des Konfirmationsunterrichts zum Religionsunterricht der höheren Schulen. Den Hauptmifsstand hier sieht er in dem Mangel an Einheitlichkeit des religiösen Unterrichts in Kirche und

Schule. Also auch hier wieder dieselbe Klage, über deren Berechtigung wohl jeder von uns Religionslehrern seine Erfahrungen gemacht hat! Ich stehe noch unter dem unmittelbaren Eindruck dieser Erfahrung, da ich jahrelang an einer Anstalt tätig war, die ihre Schüler durch den eigenen Geistlichen konfirmieren liefs, der zugleich dem Lehrerkollegium angehörte; da merkte man natürlich von diesem Mifsstand so gut wie nichts. Wie ganz anders hier in der Stadt mit ihren etwa zwölf evangelischen Geistlichen! — Es werden dann die Vorschläge besprochen, diesen Mangel zu heben: 1. Ein Teil des Religionsunterrichts in der Schule soll den Geistlichen übertragen werden, wie es schon hier und da der Fall ist. In kleineren Orten allenfalls möglich, in gröfseren Städten wegen anderweiter Überlastung der Geistlichen völlig undurchführbar. Dazu die Schwierigkeit, die Geistlichen in den Schulorganismus einzugliedern. Ich möchte noch hinzufügen, dafs ja auch unter den verschiedenen Geistlichen derselben Stadt in Bezug auf den Stoff und die Lehrmethode ihres Konfirmandenunterrichts keinerlei Übereinstimmung, sondern völlige Freiheit herrscht; es wäre also wenig gewonnen, wenn wirklich einer oder der andere den Religionsunterricht auf einzelnen Klassen erteilte, wie z. B. hier in Bielefeld aushilfsweise. 2. Die gesamte religiöse Unterweisung soll dem Religionslehrer der höheren Schule übertragen werden, während der Geistliche nur die kirchliche Handlung der Konfirmation, vielleicht nach Erteilung der allerletzten Stunden, an den Schülern zu vollziehen hätte. Aber die Kirche wird und kann nie darauf verzichten, „mit der Jugend in lebendigen Verkehr im Unterricht zu treten, ehe sie dieselbe zu ihren mündigen Gliedern macht“. 3. Der Religionslehrer soll nicht nur die gesamte religiöse Unterweisung der Knaben übernehmen, sondern auch die Konfirmationshandhabung als den krönenden Abschlufs des dahin gehenden Unterrichts vollziehen. Aus mehrfachen Gründen völlig undurchführbar. 4. Die Wahrheit liegt in der Mitte zwischen den Extremen; „weder der Kirche noch der Schule nehmen, was ihr Recht ist, sondern beiden ihren rechtmäfsigen Besitz erhalten; das mufs die Losung sein! Der gangbare Weg ist der einer Teilung des religiösen Stoffes zwischen dem Konfirmandenunterricht und dem Religionsunterricht in der Schule“. Diese Forderung hat unter vielen anderen Marx aufgestellt, und Seyring stützt sie mit beachtenswerten Gründen. Einmal werden so Kollisionen zwischen verschiedener Behandlung desselben Stoffes vermieden, die in dem Knaben nur Verwirrung anrichten können; und sodann würde durch die Ausscheidung des Katechismus aus dem Lehrplan der höheren Schulen Raum geschafft für die eingehendere Behandlung des biblischen und kirchengeschichtlichen Stoffes, die beide gegenwärtig vielfach zu kurz kommen müssen.

Bliebe noch die Frage, wie die begründete Forderung der Teilung des Lehrstoffes praktisch erreicht werden kann. Freilich sind manche Schwierigkeiten zu überwinden, aber wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg. Selbstverständlich dürften weder die Kirche noch die Schule hier

einseitig vorgehen und ihr Pensum ohne Rücksicht auf die andere willkürlich festsetzen, sondern nur gemeinsame Beratung kann zum Ziele führen, etwa zwischen den Synoden einerseits und den Religionslehrer-Vereinigungen andererseits. Auch hier würden noch mancherlei Schwierigkeiten in ernster Beratung sich zeigen, und vorsichtig vermeidet es Seyring, selbst einen detaillierten Plan über die Stoffabgrenzung vorzulegen, er will nur im allgemeinen biblische Geschichte, Heilsgeschichte und Kirchengeschichte der Schule, den Katechismus (jedenfalls das vierte und fünfte Hauptstück), das Kirchenjahr, die Gottesdienstordnung und andere speziell kirchliche Gebiete, wie Gemeindeleben und Gemeindepflege dem Konfirmandenunterricht zuweisen. — Der Verf. schliefst seine beherzigenswerten Ausführungen mit dem Hinweis darauf, dafs man bei aller Wichtigkeit der lehrplanmäfsigen Stoffabgrenzung doch die Bedeutung dieser Mafsregel nicht überschätzen dürfe: „Der beste Lehrplan tut's nicht, sondern die Person, die hinter ihm steht.“ Ja, das möchte man immer wieder den „Reformern“, an denen gerade unser Fach so reich ist, zurufen. Hier aber liegt auch meiner Meinung nach eine wichtige Anregung vor. Dafs freilich die Lösung der Schwierigkeiten so bald zu erhoffen wäre, wage ich nicht zu behaupten. — Zum Schlusse des Heftchens werden zwei Schüleraufsätze abgedruckt, bei denen ich nur vermisse, dafs sie nicht genau so abgedruckt sind, wie sie aus der Feder des Schülers gekommen sind; so ist es trotz der Vorbemerkung nicht wohl möglich, sich ein Urteil zu bilden. Vgl. noch A. Jonas in ZG. LV, 266 f.

Ich schliefse hieran gleich die Anzeige zweier weiterer Schriften, die das Verhältnis des Konfirmandenunterrichts zum Religionsunterricht berühren. *Konfirmation und Konfirmandenunterricht* nennt Professor Ed. Simons seine Vorträge, die er beim achten Ferienkurse in Bonn gehalten und nachher veröffentlicht hat. Das Schriftchen dürfte wohl das Beste sein, was über die einschlägigen Fragen in den letzten Jahren geschrieben worden ist, und ist zur Orientierung besonders geeignet. Simons beginnt mit einer Übersicht über die Geschichte der Konfirmationshandlung bis auf die neuste Zeit, wobei auch die Aufsätze von Marx gewürdigt und seitens des Vertreters der Theologie dankbar begrüfst werden. Ein zweiter Abschnitt handelt von der Bedeutung der Konfirmation: „von einem auf das Ganze gerichteten Standorte aus angesehen, bietet die Konfirmation immer noch einen verwirrenden Anblick“. Im Anschlufs an Butzer sieht er in ihr die Aufnahme in die volle Kultusgemeinschaft. Weiter wird eingehend gehandelt über das richtige Alter, wobei Simons, wenigstens für die Schüler der höheren Lehranstalten, durchaus für eine Hinausschiebung ist, und stark betont, dafs auch der Staat ein lebhaftes Interesse an der baldigen und glücklichen Regelung dieser wichtigen Frage habe. Besonders den ersteren Gedanken, dafs die Konfirmation unserer Schüler stets in einer bestimmten Klasse, etwa der Obersekunda, stattzufinden habe, halte ich für sehr wichtig. An geschlossenen Anstalten hat man ja damit wenigstens einen Anfang gemacht,

aber ich meine, dafs sich auch an offenen Anstalten darin etwas erreichen liefse. — Dafs freilich religiöse Mündigkeit der Konfirmanden auch so nicht erreicht würde, zeigt der folgende Abschnitt. An Stelle des für ungeeignet erklärten Apostolikums wünscht Simons eine schlicht biblische Fassung des Bekenntnisses, an Stelle des Gelübdes eine eindringliche Ermahnung. Den ersten Gang zum Tische des Herrn wünscht Simons von der Konfirmation, wenn auch nur durch kurzen Zwischenraum getrennt, damit der Zutritt zum heiligen Abendmahl völlig frei sei, wie er überhaupt nicht kirchliche Rechte an den religiösen Akt knüpfen will. Die Prüfung ist nicht zu entbehren, schon um des Vertrauens der Gemeinde willen, dafs die Vorbereitung die rechte sei. Hier kommt der Verf. dann auf die Fragen, die uns besonders nahe liegen, die des Religionsunterrichts. „Es ist eine ziemlich weit verbreitete Stimmung, dafs der Konfirmandenunterricht reformbedürftiger als alles Übrige sei.“ „Recht unterrichtet, ist schon konfirmiert.“ Wie lange soll der Konfirmandenunterricht dauern? Möglichst nur ein Jahr. Eingehend und in einer Weise, der ich als Religionslehrer nur durchaus zustimmen kann, wird sodann das Verhältnis zum Religionsunterricht an höheren Schulen erörtert. Auch hier das Ergebnis: Scheidung beider, keine Gleichzeitigkeit von Religions- und Konfirmandenunterricht. Und darum, füge ich hinzu, Konfirmation auf einer bestimmten Klasse, auf welcher dann der Religionsunterricht der Schule auszusetzen hat. Die Frage scheint in der Tat genug erörtert und spruchreif, möchte man nun ihrer praktischen Durchführung näher treten! Denn dann erst, dann aber auch leicht, läfst sich eine klare Unterscheidung der beiderseitigen Aufgaben und eine reinliche Abgrenzung der Stoffgebiete gegeneinander durchführen, unter deren Mangel wir Religionslehrer ganz besonders leiden. In eingehender, mir völlig aus der Seele gesprochener Darlegung kommt Simons zu dem Ergebnis, dafs der Katechismus dem kirchlichen Konfirmandenunterricht vorbehalten bleiben mufs. „Wir kommen aus dem Nebeneinander, Durcheinander, Gegeneinander von Schul- und Konfirmandenunterricht, so wie es zu wünschen ist, dann heraus, wir gewinnen für den Konfirmandenunterricht ein besonderes Gebiet, er erhält sein Eigentümliches, bekommt mehr Reiz, mehr fesselnde Kraft, wenn der Religionsunterricht der Schule vom Katechismus ganz absieht und dieser im Konfirmandenunterricht neu auftritt, selbst auf die Gefahr hin, dafs seine Antworten nicht alle, sondern nur die besten — wörtlich angeeignet werden.“ Kein Kollege versäume die Ausführungen zu lesen; möchten sie dazu dienen, den in weiten Kreisen, wie ich glaube, schon vorhandenen Konsensus noch weiter zu führen, dann wird gewifs auch die praktische Folgerung nicht fehlen. Die letzten Abschnitte verbreiten sich über die Art und Weise des Katechismusunterrichts im Konfirmandenunterricht (Simons denkt stets an Luthers kleinen Katechismus) und enthalten des Treffenden und Lehrreichen viel, mögen hier aber übergangen werden. „Das Stadium der Erwägungen, der akademischen, pastoralen, synodalen, pädagogischen Er-

örterungen, hat nun lange genug gewährt, um einem anderen Platz machen zu können, in welchem aus Worten Taten werden. Dazu mufs in einigen Stücken das Kirchenregiment und die Gesetzgebung Hand anlegen. Anderes, Wichtigeres haben die Pfarrer in der Hand. Manche sind schon rüstig an der Arbeit, viele halten sich noch zurück. Möchte uns im neuen Jahrhundert eine Erneuerung der Konfirmationspraxis einschliefslich des Konfirmandenunterrichts bald geschenkt werden. Sie tut not." Ich glaube, wir Religionslehrer werden es an uns nicht fehlen lassen. — In ähnlicher Weise behandelt abschliefsend und referierend der Marburger praktische Theologe Achelis *Die Bestrebungen zur Reform der Konfirmationspraxis und des Konfirmandenunterrichts* in der Boussetschen Theologischen Rundschau, nach kirchenpolitischem, pädagogischem und religiös-sittlichem Gesichtspunkte, unter umfassender Berücksichtigung der Literatur. Auch Achelis neigt sich der Ansicht derer zu, die die bisherige Praxis für verbesserungsbedürftig halten, und setzt sich eingehend mit den Verteidigern der bisherigen Praxis auseinander, besonders mit Kawerau, dessen Vortrag (Halle 1900: „Bedarf die gegenwärtige Konfirmationsordnung der Abänderung?") mir nicht zugegangen ist. Bezüglich der Reformbedürftigkeit des Konfirmandenunterrichts stellt auch Achelis eine erfreuliche Übereinstimmung fest: „Ein einheitlicher Lehrplan zur Feststellung des Lehrstoffes, der Pensa, des Memorierstoffes ist not", auch allgemein anerkannt, dafs die Lehrmethode der Pfarrer der Verbesserung ebenso fähig wie bedürftig ist: ein Zeugnis aus dem Munde des anerkannten Theologen, das uns Schulmännern umsomehr eine Genugtuung sein mufs, als die Pfarrer immer noch oft uns die Schuld an dem geringen Erfolg der religiösen Jugenderziehung beimessen. Auch Achelis schliefst sich dem Wunsche von Simons an, dafs der Katechismus aus dem Schul- in den Konfirmandenunterricht verlegt werden müsse. Er schliefst mit dem Wunsche, dafs die Diskussion über die schwierige Frage in immer weitere Kreise getragen werden möge, ungestört durch voreilige Beschlüsse der Synoden. Durch das Ganze klingt der Ton warmer Anerkennung auch für die Mitarbeit der Religionslehrer an höheren Schulen, deren Bundesgenossenschaft im letzten Satze erfreulich genannt wird. — Ich schliefse hieran einen Hinweis auf einen Aufsatz von Pfarrer Teichmann-Frankfurt a. M. in der Baumgartenschen Monatsschrift für die kirchliche Praxis, neue Folge der Zeitschrift für praktische Theologie, welche in dankenswerter Weise auch den Fragen des Religionsunterrichts an den höheren und niederen Schulen ihre Aufmerksamkeit schenkt und darum den Fachgenossen warm zu empfehlen ist. Der Teichmannsche Aufsatz führt den Titel *Das Facit der bisherigen Verhandlungen über die Konfirmationspraxis* und kommt meist zu ähnlichen Ergebnissen wie die bisher charakterisierten Arbeiten.

Kürzer mufs ich mich über die zweite der oben erwähnten Schriften fassen, weil sie Fragen des Religionsunterrichts an den höheren Schulen nur nebenbei berührt: ich meine Bertlings *Zur Reform des Konfirmanden-*

unterrichts. Bertling steht jeder auch von uns als notwendig erachteten Änderung der Konfirmationspraxis skeptisch gegenüber, weil er von ihr die Auflösung der Volkskirche in eine ecclesiola nicht in ecclesia, sondern in mundo fürchtet. Er erhofft eine Besserung der auch von ihm nicht verkannten Schäden durch eine fruchtbarere Gestaltung des Konfirmandenunterrichts, dessen Ziel nach ihm ist, dafs aus dem getauften Menschenkinde ein Gotteskind werde (das dürfte doch wohl etwas zu weit gesteckt sein!); er untersucht sodann die psychologischen Voraussetzungen, unter denen die lehrhafte Einführung in die göttliche Offenbarungswahrheit zu geschehen habe, und fragt sich, was die Seele des Katechumenen an religiöser Kenntnis und Erkenntnis und an geistlichem Leben schon mitbringe, und unter welchen Einwirkungen sie stehe und stehen werde. Der Unterricht müsse jetzt anders geartet sein als früher, wo eine theistische Weltanschauung vorausgesetzt werden konnte. Der Unterricht müsse einen apologetischen Charakter haben. Weiter bespricht er dann den Lehrstoff des Konfirmandenunterrichts nach Auswahl und Behandlung, die geeignet sind, dem von ihm unterschiedenen theoretischen und praktischen Materialismus entgegenzuarbeiten und eine klare und harmonische christliche Weltanschauung hervorzubringen. Bei aller Anerkennung des vielfach Guten und Beherzigenswerten, was diese Ausführungen des als Lehrer und Geistlichen vielerfahrenen Verf. enthalten, kann ich doch nicht glauben, dafs auf dem von ihm vorgeschlagenen Wege eine Lösung der vorhandenen Schwierigkeiten zu erhoffen ist. — Ein Vortrag über die Bekämpfung des Materialismus auf höheren und niederen Schulen schliefst das Heftchen, in dem der Unterricht in der Religion, Geschichte, Naturwissenschaft und im Deutschen für diesen Zweck in Anspruch genommen werden.

Wenn dieser Bericht nicht zu sehr anschwellen soll, mufs ich mich bei den folgenden Arbeiten trotz ihrer Wichtigkeit kürzer fassen; ist doch seit Jahren nicht eine solche Fülle von Arbeiten über den Religionsunterricht als Ganzes erschienen. Vor allem ist da zu nennen, gewissermafsen ein Seitenstück zu Zanges Werk für die höheren Schulen, Dr. A. Reukaufs *Grundlegung für Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe oder Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule.* Das Werk bildet den ersten Band des von Reukauf und Heyn herausgegebenen Gesamtwerkes „Evangelischer Religionsunterricht, Grundlegungen und Präparationen“, von dem einige Bände schon im vorigen Jb. Erwähnung gefunden haben. Das Gesamtwerk soll zehn Bände umfassen und den gesamten Religionsunterricht der Volksschule behandeln, also zugleich den Bedürfnissen der Unter- und Mittelklassen der höheren Schulen dienen. Seine charakteristischen Eigentümlichkeiten sind einmal die Verwertung der gesicherten Resultate der modernen theologischen Wissenschaft, und dann die methodische Durcharbeitung des Stoffes nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Pädagogik. Das vorliegende Werk zerfällt in zwei „Grundlegende Betrachtungen: 1. über die Auswahl der

Stoffe, 2. über die Anordnung der geschichtlichen Stoffe und die Eingliederung der übrigen" (lehrhafte und erbauliche Stoffe). Der Verf. faſst zum Schlusse seine Reformvorschläge in folgenden Sätzen zusammen: „1. Der Religionsunterricht in den 8 Jahren der Volksschulzeit genügt nicht zur festen Begründung religiös-sittlicher Charaktere auf der Grundlage evangelischen Christentums. Es möge daher eine Erweiterung der religiösen Bildung ins Auge gefaſst werden. 2. Die Lehrpläne der Praxis mögen auch bei einfachen Verhältnissen (Schulen mit 1—4 Klassen) durch die bisher ganz übersehenen oder doch nicht genügend berücksichtigten wertvollen Stoffe aus der Religionsgeschichte (Propheten, Geschichte Jesu, Apostel- und Kirchengeschichte), soweit möglich, ergänzt werden, hinsichtlich der bisher benutzten Stoffe aber einer genauen Prüfung betreffs des Wertes der einzelnen Stoffe unterzogen werden. 3. Die „Konzentrischen Kreise" mögen als Hauptprinzip für die Lehrplananordnung abgeschafft und ein zweimaliges Durchlaufen der Stoffe a) auf der kindlich-naiven Stufe, b) auf der historisch-überlegenden Stufe als Hauptprinzip der Lehrplananordnung zu Grunde gelegt werden. Dabei mögen insbesondere bei der zweiten Behandlung die Unterrichtsstoffe nach dem historisch-genetischen Gange geordnet werden. 4. Der Lehrplan möge durch Eingliederung und Angliederung des lehrhaften und des erbaulichen Stoffs sich zu einem einheitlichen, organischen ausgestalten." — Ob die 13- und 14jährigen Schüler der Oberstufe der Volksschule wirklich für ein historisch-genetisches Verständnis der Biblischen- und Kirchengeschichte reif sind? Auf den höheren Schulen möchte ich doch lieber diese Behandlung von den mittleren nach den obersten Klassen verlegen, also von der zweiten auf eine bei den Volksschulen nicht vorhandene dritte Stufe; und wie wenig erreicht man da oft wirkliches Verständnis. Freilich unsere modernen Theoretiker der Volksschule trauen ihrer Methode sehr viel zu, und so schlieſst denn Reukauf mit dem Ausdruck der „Überzeugung, daſs eine auf der Grundlage der religionsgeschichtlichen Forschungen der Neuzeit ruhende religiöse Überzeugung im Bund mit Herbartscher Pädagogik berufen ist, die pädagogische Welt zu erobern und den Religionsunterricht zu einem charakterbildenden zu machen." Jedenfalls ist das Buch reich an treffenden Beobachtungen und wie kein anderes geeignet, über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts zu orientieren, dabei in wohltuender Weise von religiösem Empfinden durchwebt, und niemand wird es ohne Anregung lesen. Vgl. E. Nestle im NKBl. VIII, 31 ff.

Der christliche Religionsunterricht im Lichte der modernen Theologie von Herm. Pfeifer. Das Buch hat etwas ungemein Anziehendes Kautzsch in seinem im vorigen Jb. besprochenen Vortrage nennt es ein treffliches Buch, und sagt, er habe allen Respekt vor einem so gründlichen Sich-Einarbeiten in die ganze Materie, wobei das Christentum des Verf. sichtlich keine Einbuſse erlitten habe. Diesem Urteil eines der kompetentesten Beurteiler schlieſse ich mich vollkommen an. Der

Verf., offenbar aus seminaristischen Kreisen stammend, schreibt in erster Linie für Volksschullehrer, wie denn ein grofser Teil der vorliegenden Arbeit im Leipziger Lehrerverein vorgetragen und zum Teil bereits veröffentlicht ist. Er tritt mit grofser Bescheidenheit und Zurückhaltung auf, um so anerkennenswerter, als er wirklich eine lesenswerte und tüchtige Arbeit geliefert hat. Er bedauert die oft beklagte Tatsache, dafs gerade die Ergebnisse der theologischen Forschung für die Volksschule noch garnicht vorhanden zu sein scheinen, ja sogar den zukünftigen Lehrern auf den Seminaren nicht in dem Mafse zugänglich gemacht werden, wie es schon das apologetische Interesse erheische. Daher begegne man in Lehrerkreisen so oft einer tiefen Sehnsucht und einem ernsten Suchen nach einem Boden, auf dem persönliche innerste Überzeugung und schrankenlose Wahrhaftigkeit einerseits und vorschriftsmäfsige bekenntnistreue Unterweisung andererseits in dem gleichen Strombett dahinziehen. „Gibt es aber ein tiefes, ernstes Sehnen auf der einen und eine reiche Schatzkammer auf der anderen Seite, so mufs es auch Mittel und Wege geben, wie auf der einen Seite der Schatz in Zirkulation gesetzt, auf der anderen die Sehnsucht gestillt wird.“ An den bisherigen Reformversuchen hat der Verf. auszusetzen, dafs man vielfach der Form der Darbietung ein zu grofses, dem Stoffe ein zu geringes Gewicht gegeben habe, eine Beobachtung, die wohl zutrifft. Nicht „Präparationsware“ will er liefern, sondern einen Überblick über den gesamten Stoff für solche, denen zur Bewältigung der Literatur Zeit und Gelegenheit fehlt, die aber in Bezug auf praktische Verwertung des innerlich Verarbeiteten selbst gefundene, eigene Wege zu gehen vorziehen. Das Buch enthält sechs Abschnitte. Es beginnt mit „Klageliedern und Fingerzeigen“, wobei er seine Wünsche zusammenfafst in den Ausruf: „Los von Rom! Los von griechischen Spekulationen! Los vom Juden- und Pharisäertum! Vom Dogma zurück zur Bibel! Von der Gesamtbibel zurück zur Verkündigung Jesu! Vom Menschenwort zurück zu Gotteswort!“ Daran schliefsen sich gründliche Erörterungen über Bibelforschung und Religionsunterricht. Ein dritter Teil beschäftigt sich mit dem zeitgeschichtlichen Hintergrund der Lehre Jesu, dann folgt „die Verkündigung Jesu“, „Paulus oder Christus“ und den Schlufs machen Erörterungen über „Bibel oder Katechismus“, in welchen der Verf. sich gegen eine völlige Verdrängung des Katechismus aus der Schule ausspricht. Das Buch ist unter eingehender Benutzung der Literatur, der wissenschaftlichen wie der praktischen, geschrieben und verdient die Aufmerksamkeit auch unserer Kreise in vollstem Mafse.

Vor einem gröfseren Publikum bespricht Prof. Reinthaler *Fragen des Religionsunterrichts im Anschlufs an die preufsischen Lehrpläne von 1892.* Und wenn auch diese durch die in vielfacher Beziehung besseren Lehrpläne von 1901 aufgehoben sind, so sind doch die kritischen Bemerkungen Reinthalers auch heute noch lesenswert und nicht in jeder Beziehung gegenstandslos geworden. So vor allem, wenn er es beklagt, dafs für eine wissenschaftliche Behandlung des Alten Testaments auf dem Gym-

nasium kein Platz ist. Hier fordert er mit aller Entschiedenheit und mit vollem Recht, dafs die gesicherten Resultate der historisch-kritischen Untersuchungen der Bibel den reiferen Schülern mitgeteilt werden; und deren gibt es heute schon eine ganze Reihe. Weitere Bemerkungen beziehen sich auf den Unterricht über das Leben Jesu, die Kirchengeschichte und die Glaubens- und Sittenlehre. Überall redet der erfahrene Praktikus, von dem man sich gern belehren läfst, oder mit dem die gleichen Erfahrungen gemacht zu haben man sich freut. Manche seiner Wünsche sind ja inzwischen erfüllt, so z. B., dafs nicht mehr die Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre an die dafür wenig geeignete Augustana gebunden ist.

Wer sich für die Geschichte des katechetischen Unterrichts interessiert, ist noch immer im wesentlichen auf Zezschwitz' bahnbrechendes Werk angewiesen. Doch mehren sich in den letzten Jahren die Einzeluntersuchungen, durch welche Zezschwitz erläutert, erweitert und berichtigt wird. Hierin gehört auch die ungemein fleifsige, auf Grund zahlreicher wenig und garnicht bekannter gedruckter Quellen ruhende Schrift von Schian, *Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. Ein Beitrag zur Geschichte des Religionsunterrichts.* Der Verf. handelt über die Geschichte der Sokratik (Mosheims grundlegende Anregung. Entstehung und Höhepunkt der Sokratik unter den Philanthropen, deren Theorie und Praxis eingehend geschildert wird, ebenso wie die Gegenbewegung) und über ihre Bedeutung, die er nicht gering einschätzt. Für Genaueres mufs ich auf eingehende Besprechungen verweisen, wie sie sich in den Fachzeitschriften finden, z. B. von Lic. W. Diehl in der Monatsschrift für die kirchliche Praxis, der, selber einer der ersten Sachkenner, neben warmer Anerkennung noch eine Reihe von Wünschen hat, und von Simons in der Theologischen Rundschau IV, 258 f.

Ein Stück lokaler Schulgeschichte behandelt das Programm von Prof. Beintker, *Die Grundlagen des protestantischen Kirchen- und Schulwesens in Anklam 1535—1562,* ohne für den Religionsunterricht etwas Bemerkenswertes zu enthalten.

Dafs auch die Tages- und sonstigen periodischen Zeitschriften sich mehr und mehr für die Fragen des Religionsunterrichts interessieren, kann uns nur willkommen sein, wenn es auch nicht immer mit grofsem Sachverständnis und warmer Liebe geschieht. Dafs ersteres sich mehr und mehr einstelle, dafür müssen wir sorgen, und letztere können wir zur Not entbehren; es ist ja auch gar bequem, einen Prügeljungen zur Hand zu haben, den man für alle wirklichen und vermeintlichen Schäden des religiösen und kirchlichen Lebens der Gegenwart verantwortlich machen kann; und dazu eignet sich der Religionsunterricht auf den höheren Schulen ganz besonders; vgl. auch Vollmer. So hatte der „Reichsbote“ vor einiger Zeit sich mit unseren Angelegenheiten beschäftigt; diese Artikel behandelt F. Fügner in ZG. LV, 65—74: *Die Stellung des evangelischen Religionslehrers am Gymnasium,* und spricht sich dabei über die

Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts und sein Verhältnis zu den anderen gymnasialen Fächern und dem kirchlichen Unterricht in sehr verständiger und nüchterner Weise aus.

Auch die „Christliche Welt“ und ihre Freunde haben sich neuerdings wiederholt mit dem Religionsunterricht der höheren Schulen beschäftigt, nicht immer allerdings in sehr verständnisvoller Weise. Das gilt besonders von den Artikeln von A. Bonus, die, milde ausgedrückt, sehr unvorsichtig in der Form sind. Vgl. Chr. Welt 1900, 32: *Zu den Bildungsproblemen.* Ferner gehören dahin zwei treffliche Aufsätze von Fügner in den No. 36 und 37: *Vom Religionsunterricht an höheren Schulen: 1. Die Forderungen der Eisenacher Konferenz; 2. Ein Schriftchen gleichen Titels* (Vollmer, vgl. S. 1 f.). Ferner: *Wider die Reformwünsche für den Religionsunterricht auf dem Obergymnasium,* Thesen von Baumgarten (No. 36). *Zum Religionsunterricht auf höheren Schulen,* Thesen von Vollmer. *Über Wahrhaftigkeit und Vorsicht im evangelischen Religionsunterricht an den höheren Schulen,* Thesen von Paul Schwartzkopff. *Zum Religionsunterricht am Volksschullehrerseminar,* Thesen von F. M. Schiele. Es fehlt hier an Raum, um auf alle diese Thesen und Aufsätze näher einzugehen. Dagegen folge noch ein Auszug aus dem Berichte, den Dr. A. Reukauf in ZPhP. VIII, 51—61 über die vertraulichen Verhandlungen der Freunde der Christlichen Welt, denen er beigewohnt hat, zu Eisenach am 1. und 2. Oktober 1900, soweit sie „die Religion in der Schule“ betrafen, unter dem Titel: *Der evangelische Religionsunterricht und die Christliche Welt* erstattet. Uns interessiert hier besonders der erste Teil dieses Berichts über den Religionsunterricht an den höheren Schulen. Zu Grunde lagen denselben Leitsätze von Prof. D. O. Baumgarten-Kiel, Gymn.-Lehrer Lic. H. Vollmer-Hamburg, Prof. R. Schwarzkopff-Wernigerode. Allgemeiner gehalten waren die Leitsätze von Pfarrer Bonus, die sich „gegen die Verschulung der christlichen Religion“ richteten. „Das Christentum, soweit es Religion ist, hat keinerlei Platz in der Schule; ja der direkte Schulunterricht in der Religion ist geradezu gefährlich, weil er die Voraussetzungen zu wirklicher Religion untergräbt, indem er die Religion unfehlbar in die Beleuchtung rückt, sie sei eine Lehre wie andere Lehren, Lehrstoff für Verstand und Gedächtnis.“ Das Christentum als Kulturerscheinung gehöre in den Geschichtsunterricht, und an das Alte Testament lasse sich ein Moralunterricht anknüpfen, alles andere habe keinerlei pädagogischen Wert. Ebenso entschieden wird der Konfirmandenunterricht in seiner gegenwärtigen Form als eine schlechte Nachahmung, beinahe Karrikatur des Schulreligionsunterrichts, verworfen.

Diese radikalen Vorschläge fanden keinerlei Anklang.

Weiter werden als die interessantesten die Ausführungen von Baumgarten hervorgehoben. Er erklärt den scheinbar geringen Erfolg des Religionsunterrichts an höheren Schulen, den Mangel an religiöser Positivität der studierenden Jugend aus der psychologischen Eigenart dieser Altersgruppe, die stets direkten Gemütsanregungen wenig zugänglich ge-

wesen sei. Aufgabe des Religionsunterrichts der Gymnasien sei nicht die unmittelbare Erweckung von Religiosität und Anleitung zu eigenem Gebetsleben, sondern die unmittelbare Vorbereitung darauf durch Erweckung sachlichen Interesses für die Erscheinungen und Wirkungen der Religion als geschichtlicher Macht. Zugleich solle er die Riegel wegschieben, welche sich einer späteren Entwickelung des religiösen Lebens entgegenstellen, die nach der gemütlich unbedürftigen und unergiebigen Übergangszeit unter Anregung reiferer Ergebnisse zu erwarten sei (Sicherung gegen mafslose Kritik). Demnach: 1. Keinerlei Zwang oder Aufforderung zur Teilnahme an irgendwelchen kirchlichen und religiösen Betätigungen; 2. möglichst absichtslose, objektive Darbietung der christlichen Religionsgeschichte; auf der oberen Stufe Einführung in die historisch-kritische Forschung der Gegenwart und Aufzeigung des Unterschiedes zwischen Theologie und Religion, Dogma und religiöser Erfahrung. Gegen diese Forderung (Herbartisch: Beschränkung auf die ersten zwei Formalstufen) wendet sich der Berichterstatter. Ebenso hält er Baumgartens völlige Ablehnung irgendwelcher Zusammenfassung, Systematisierung religiöser Wahrheiten, damit nicht den jungen Leuten dogmatische Sätze autoritätsmäfsig aufgezwungen werden, für zu weit gehend. — Ähnlich waren Vollmers Leitsätze. Der Katechismus wird aus der Schule verwiesen. Der Unterricht auf der unteren und mittleren Stufe soll geschichtlich sein, nur die Gebote und das VU. ohne Luthers Erklärung sollen im Anschlufs an die biblische Geschichte gelernt werden. Hier liege auch der Religionsunterricht vielfach in ungeeigneten Händen. Wie B. verlangt auch V. gänzlichen Verzicht der kirchlichen Behörden auf Bevormundung der Religionslehrer, worüber der Referent auf den Aufsatz von E. Heyn in ZPhP. V verweist (vgl. Jb. XIII, 8—10).

Seinen völligen Beifall finden die Leitsätze von Schwartzkopff über *Wahrhaftigkeit und Vorsicht im evangelischen Religionsunterricht an den höheren Schulen.* Da Unwahrhaftigkeit im Religionsunterricht das Heil der Schüler, den Fortschritt der Gotteserkenntnis des zukünftigen Geschlechts, sowie Glauben und Liebe in der Gemeinde gefährde, so sei eine Kritik des Unevangelischen in Glauben und Leben, Kirche, Bekenntnis und Heiliger Schrift vom evangelischen Standpunkte aus nötig, wie auch Mitteilung der feststehenden Ergebnisse evangelischer Glaubenswissenschaft an die Schüler der oberen Klassen. Daneben aber auch Vorsicht aus Rücksicht auf die Schwachen, da die Heilswahrheit nicht blofs von dem Verstande erkannt, sondern von dem Gemüte gewürdigt werden solle. Daher Kritik erst von Sekunda an, bei sachlichen Gegensätzen möglichst nicht polemisch, sondern irenisch verfahren und den Nachdruck auf Übereinstimmung im Heilswesentlichen legen. — In der Debatte wurden dann diese Sätze besprochen und fanden mehr oder weniger Zustimmung. Von einer Seite wurde auf das Widerspruchsvolle der verschiedenen Forderungen hingewiesen, die seitens der Oberschulbehörden an die Religionslehrer betreffs der modernen Kritik gestellt werden. Von

anderer Seite (Universitätslehrer) wurde möglichste Beschränkung der Kirchengeschichte gefordert. worüber mit Recht der Referent seine Verwunderung ausspricht. Ich erinnere an das oft angeführte Wort von Karl Hase. In einer Anmerkung beklagt sich dann die Schriftleitung noch darüber, daſs seitens der Theologen in den Verhandlungen über die Gestaltung des Religionsunterichts auf den höheren Schulen die Arbeit, welche die Pädagogen hier bereits geleistet hätten, fast gänzlich übersehen würde: eine nicht unberechtigte Klage, der ja auch diese Jb. abhelfen wollen.

Mannigfache Zustimmung werden auch die *Bemerkungen zum evangelischen Religionsunterricht auf den höheren Schulen. Zur Abwehr und Verständigung* finden, die Prof. Prenzel in einem Mörser Programm macht. Es richtet sich besonders gegen die Vorwürfe, die von „der rechten Seite“ her, der sich der Verf. zugehörig weiſs, unberechtigter Weise erhoben werden, und ist die Erweiterung eines Vortrages vor den Freunden des kirchlichen Bekenntnisses. Fast alle Fragen, die heute die Fachleute beschäftigen, werden hier in eingehender und sachkundiger Weise behandelt (Die Sachlage, die Schwierigkeit der Aufgabe, die Ankläger und ihre Klagen, zur Abwehr der Angriffe jüngster Zeit, Vorschläge und Wünsche: Berufsstellung des Lehrers, die Lehrerpersönlichkeit und ihre Betätigung, die Stundenzahl, der Geist der Schule und ihre Einrichtungen, der Unterricht selbst, der Unterricht und die Bibel, Hemmnisse und Gegenwirkungen, Förderungen und Stützen). Das Schluſswort beschlieſse diese allgemeine Übersicht: „Wenn man so Groſses, wie Erneuerung des Zeitgeistes, von dem Religionsunterricht erwartet, dann erwartet man zu viel von ihm, und wenn man sich in der Erwartung getäuscht sieht, dann verurteilt man im Grunde aber nur sich selbst wegen seiner zu hohen Erwartung. Der Religionsunterricht ist nur eine der Arbeitskräfte in unserer Zeit, der übrige Schulunterricht, die häusliche Erziehung, namentlich aber das öffentliche Leben in Kirche und Staat und dazu vor allem noch die Universitäten — alle diese lebenerzeugenden Mächte müssen zusammenwirken, um das hervorzubringen, was zu Unrecht vornehmlich vom Religionsunterricht verlangt wird, eine Erneuerung des sittlich-religiösen Geistes unseres deutschen Volkes“.

II. Lehrmittel.

1. Allgemeine Lehrbücher.

Neue Lehrbücher, die das Ganze des Religionsunterrichts behandelten, sind im Berichtsjahre nicht erschienen. Dagegen liegen ältere Bücher in neuen Auflagen vor. Heidrichs *Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen* tritt nach fast acht Jahren zum zweiten Male vor das Publikum. Das Buch ist im Jb. VIII, 5 ff. eingehend gewürdigt worden.

Die neue Auflage zeigt im einzelnen auf allen Seiten die nachbessernde und erweiternde Hand des unermüdlich tätigen Verfassers. Von gröfseren Zusätzen finden sich eine geographische Beschreibung des Heiligen Landes, ein Anhang zum Katechismus (über Predigt, Konfirmation und Beichte), sowie eine Auswahl von Sprüchen zum Auswendiglernen. Der Druck wie das Format des Buches sind verändert, ersterer ist kleiner, letzteres gröfser geworden, beides nicht zum Vorteil des Buches. Das Hilfsbuch trägt, wie alle Arbeiten des Verfassers, in besonderem Mafse ein persönliches Gepräge; ob es dabei gerade als Hilfsbuch dem Unterricht zu Grunde gelegt zu werden sich besonders eignet, scheint mir zweifelhaft; während der Lehrer auch aus diesem Buche mancherlei willkommene Winke wird entnehmen können, wie auch aus den gröfseren Werken Heidrichs. Am wenigsten tritt dieser subjektive Charakter in der Kirchengeschichte hervor, und deshalb ist es erfreulich, dafs sie in einem besonderen Heft allein zu haben ist.

In dritter verbesserter Auflage beginnt zu erscheinen das *Handbuch der evangelischen Religionslehre* von Christlieb (Fauth). Zunächst liegt das zweite Heft (Kirchenjahr, Gottesdienst, Reich Gottes im Alten und Neuen Testament) vor. Im wesentlichen ist das Buch unverändert geblieben. Einige der im Jb. VIII, 10 ff. hervorgehobenen Mängel sind beseitigt, andere nicht. Hinzugekommen ist eine Übersicht über die Psalmen, ein kurzer Abschnitt über die Inspiration der Heiligen Schrift, der mir aber ebenso wenig genügt, wie der in der zweiten Auflage hinzugekommene, jetzt nicht veränderte Abschnitt über den Kanon des Alten Testaments. Ferner sind die Neutestamentlichen Briefe in einigen eingeschobenen Paragraphen mehr zu ihrem Recht gekommen als bisher. Der Druck ist übersichtlicher gestaltet, einige der beigegebenen Bilder sind durch geeignetere ersetzt. So ist die Brauchbarkeit des Buches gewifs erhöht, allein ich kann nicht finden, dafs es in allen Stücken den Anforderungen entspreche, die man an ein Buch stellen mufs, das auf der obersten Stufe unseren Schülern in die Hand gegeben werden soll; dazu fehlt mir doch noch zu vielerlei darin. Kann denn z. B. ein Schüler aus dem Buche einen einigermafsen klaren Überblick über den Verlauf des Lebens Jesu oder über die Entwickelung der ältesten Kirche gewinnen? Es gibt Bücher, welche diese Aufgabe besser lösen; viel Material findet sich auch in den von Fauth herausgegebenen „Hilfsmitteln“.

Über Halfmanns in den vorigjährigen Berichten mehrfach besprochene *Hilfsbücher,* die inzwischen an mehr als 30 Anstalten eingeführt sind, liegen eine Reihe von Urteilen vor, die im wesentlichen gleich dem des Berichterstatters anerkennend lauten. Genest-Halle fafst seine eingehende Inhaltsangabe in den LL. dahin zusammen: „Alles in allem ein in hohem Grade erfreuliches Hilfsmittel. Geschickte Anordnung des Stoffes, knappe, doch alles Notwendige hervorhebende Darstellung, einfache, würdige Sprache geben ihm einen entschiedenen Vorrang vor vielen anderen Hilfsbüchern“, und wünscht weite Verbreitung. Heidemann macht in

ZG. LV, 342 ff. nach wesentlicher Zustimmung einige m. M. u. wenig zutreffende Ausstellungen. Wie mir Direktor Halfmann mitteilt, erscheint der Teil für Obersekunda noch Herbst 1902, das Ganze bis spätestens Ostern 1903. — Von dem ausgeführten Lehrplan von Zange, dessen frühere Hefte zuletzt Jb. VIII, 2 ff. besprochen wurden, ist das fünfte Heft für Obersekunda erschienen. „Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht. — Kirchengeschichte, I. Teil: Die Apostolische Kirche." Warum auch dieses Heft noch „in freiem Anschlufs an die neuen preufsischen Lehrpläne vom 6. Januar 1892" bearbeitet ist, da doch diese Lehrpläne inzwischen veraltet sind und wir uns gegenwärtig neuerer, besserer erfreuen, vermag ich nicht einzusehen. Das Heft zeigt die bekannten Eigentümlichkeiten Zangescher Arbeit, die wohl manche Anregung bieten, aber auch als Fessel empfunden werden können. Der Verfasser beschränkt sich auf das „Apostolische Zeitalter", das zum Schlufs nach der Apostelgeschichte und den Briefen in zusammenfassender Wiederholung vorgeführt wird. Ich halte es für besser und durchaus für ausführbar, wenn man, was ja die neuesten Lehrpläne für Preufsen zulassen, der Obersekunda neben dem Apostolischen Zeitalter (Acta, Briefe) auch noch die älteste Kirchengeschichte bis Constantin, oder noch lieber bis zum Mittelalter zuweist. Man gewinnt dadurch Zeit für die Prima, während der Obersekundastoff sonst etwas knapp ist.

Der neutestamentliche Teil des *Religionsbuches für evangelische Lehrerseminarien* von R. Kabisch, der in das Berichtsjahr fällt, ist bereits im vorigen Jb. angezeigt worden, worauf ich hier verweise. Inzwischen ist auch der dritte Teil herausgekommen; darüber das nächste Mal.

2. Zur Bibelkenntnis.

Zu den vorhandenen und erfreulicherweise sich immer mehr verbreitenden Biblischen Lesebüchern ist nun noch im Verlage der privilegierten Württembergischen Bibelanstalt das *Biblische Lesebuch für evangelische Schulen. Amtliche Ausgabe* getreten. Nachdem die vor einigen Jahren ausgegebenen Exemplare eine reiche Fülle von Gutachten und Verbesserungsvorschlägen gezeitigt haben, hat der Entwurf unter Benutzung des gesamten Materials auf Grund des Beschlusses der Landessynode im Auftrage des Königlichen Konsistoriums eine vollständige Umarbeitung erfahren und die nun vorliegende endgültige Gestalt angenommen. Die Ausstattung des Buches ist mustergültig und der aller anderen Biblischen Lesebücher überlegen, der Preis für das in festen Schulband gebundene Exemplar (824 Seiten) eine und eine halbe Mark; nirgends begegnet man der Tendenz zu sparen; die poetischen Abschnitte sind mit abgesetzten Verszeilen übersichtlich gedruckt. Die Auswahl und Bearbeitung des Textes ist, soweit ich sehe (ein Bericht über die Arbeit der Kommission ist mir nicht zu Gesicht gekommen), nach den nun wohl allgemein anerkannten Grundsätzen geschehen. Der Text hält sich streng an die revidierte Bibel und vermeidet jede Modernisierung, auch wo eine

solche (wie z. B. bei Völker—Strack) sich empfahl, so dafs die Hauptveränderungen bestehen in der Ausmerzung der sittlich anstöfsigen Stellen und in Verkürzungen. In ersterer Hinsicht finde ich, dafs die Bearbeiter ihrer Aufgabe in vorzüglicher Weise gerecht geworden sind; in letzterer Beziehung enthält das Buch doch wohl noch zu viel Stoff, der in der Schule, der es doch dienen will, nicht verarbeitet werden kann, was sich freilich aus den anders gearteten Verhältnissen in Württemberg erklären mag. In Preufsen wird man deshalb trotz der grofsen Vorzüge des neuen Buches lieber an den alten Biblischen Lesebüchern festhalten wollen. Kurze Wort- und Sacherklärungen unter dem Texte, oft treffend gewählte Überschriften und einige gute Karten dienen dem sachlichen Verständnis. — Demselben Verlage entstammt die handliche Textausgabe des *Neuen Testaments* von Nestle, die nun schon in dritter Auflage vorliegt, die in einigen Punkten verbessert ist, die aber für Schulzwecke ohne Bedeutung und daher hier nicht weiter zu erwähnen sind. Ich begnüge mich daher auf diese Ausgabe alle Fachgenossen, die sie noch nicht kennen, nachdrücklich hinzuweisen. Es ist die beste, handlichste und billigste, die es gibt; wer sie kennt, der bedarf freilich dieses Hinweises nicht. Es ist unbegreiflich, um nicht ein härteres Wort zu gebrauchen, dafs noch so vielerorts die völlig unbrauchbare Ausgabe der Britischen Bibelgesellschaft eingeführt ist, wie ich auch hier in Bielefeld sie noch vorfand.

Eine gröfsere Reihe von Büchern, die dem Verständnis der Bibel dienen wollen, liegt auch diesmal vor. Ich beginne mit dem Alten Testamente und nenne zuerst die *Bibelkunde* von dem Seminarlehrer Karl Kauffmann. Er nennt sein Buch einen Wegweiser in die Heilige Schrift auf der Grundlage des geschichtlichen Entwickelungsganges der Offenbarung und bestimmt es zum Gebrauch an Seminaren und höheren Lehranstalten. Es ist erfreulich, dafs sich die Versuche mehren, der Forderung gerecht zu werden, die Kautzsch in seinen im vorigen Jb. besprochenen Thesen über Bibelwissenschaft und Religionsunterricht ausgesprochen hat, nämlich, dafs die sicheren Ergebnisse der Bibelwissenschaft dem Unterrichte zugeführt werden müssen. Es gibt doch nun schon eine grofse Zahl von Büchern, die dies Ziel ins Auge fassen. Auch Kauffmanns Buch verdient als ein erneuter und wohl gelungener Versuch auf diesem Gebiete die Aufmerksamkeit der Fachgenossen. In einer kurzen Einleitung wird Allgemeines über die Heilige Schrift mitgeteilt: ihre Teile und deren Zusammenhang, die Übersetzungen und die späteren Beischriften in der Bibel. Hier wird der Satz hervorgehoben, dafs die Offenbarung Gottes eine geschichtliche Entwickelung durchlaufen hat, die eng zusammenhängt mit der Geschichte des Volkes Israel. Gern sähe ich die drei leeren Seiten, die nun als ganz überflüssige Dekoration folgen, mit noch ausführlicheren Mitteilungen über diese Dinge ausgefüllt, besonders auch über die Übersetzungen. Es folgen dann die drei Hauptteile, die im Anschlufs an die Einteilung der deutschen Bibel die Bücher des Alten Testaments be-

sprechen. Eine kurze Inhaltsangabe wird dem Kundigen zeigen, in welchem Geiste und welcher wissenschaftlichen Auffassung der Verfasser seinem Stoffe gegenüber steht. Zunächst wird die alttestamentliche Geschichtsschreibung im allgemeinen charakterisiert, ihre Voraussetzungen (wertvoller Stoff, nicht vor Mose; Kunst des Schreibens verbreitet nicht vor der Königszeit, mündliche und schriftliche Überlieferungen, Verzeichnisse usw. gehen ihr vorher), Eigentümlichkeiten (Wiederholungen, Anachronismen, Anonymität) und Bedeutung (Mittel religiöser Erziehung und Erkenntnis). Dann folgt die Besprechung und Würdigung des Hexatembs: Seine einzelnen Bestandteile, das jehovistisch-elohistische Geschichtswerk, das Deuteronomium, die Priesterschrift. Weiter die prophetischen Geschichtsbücher und endlich Chronik usw. Der zweite Hauptteil unterrichtet über die Lehrbücher mit vorwiegend lyrischem und mit vorwiegend didaktischem Charakter, und der dritte über die Propheten in geschichtlichem Rahmen, in drei Abschnitten. Eine kurze Geschichte des alttestamentlichen Kanons sowie, ziemlich unvollständig und kritiklos, Literaturangaben und Sachregister machen den Schlufs. Auf Einzelheiten kann ich hier nicht eingehen (wozu aber z. B. S. 177 die Unform „Origines"?), sondern wiederhole nur mein Urteil, dafs das Buch vorzüglich geeignet ist, weiten Kreisen als Einführung in ein geschichtliches Verständnis des Alten Testaments zu dienen.

In sehr viel umfangreicherer Form erfüllen den gleichen Zweck Professor J. W. Rothsteins *Bilder aus der Geschichte des alten Bundes in gemeinverständlicher Form.* Das vorliegende erste Heft bringt einmal notwendige Vorbemerkungen, die in ruhiger, breiter Entwickelung das Verhältnis von Gemeindeglauben und alttestamentlicher Wissenschaft, von Gotteswort und Schrift (d. h. Bibel) darlegen und überzeugend entwickeln, wie erstere nicht zu kurz kommen bei voller Anerkennung der menschlichen Seite der Bibel. „Die erfreuliche Tatsache kann nicht unbemerkt bleiben, dafs man, wenigstens in theologischen Kreisen, seitdem man sich Mühe gegeben hat, der Arbeit der alttestamentlichen Kritik tiefer greifende Aufmerksamkeit zu schenken, in hohem Mafse angefangen hat, abzurüsten und das Recht derselben im allgemeinen und auch gewisse Teile ihrer Arbeit im besonderen als wohlbegründet anzuerkennen. Es scheint mir daher der geeignete Zeitpunkt zu sein, wenn ich jetzt den alten Plan durchzuführen beginne und dabei die Nebenabsicht verfolge, zu zeigen, dafs die recht betriebene kritische Arbeit am Alten Testament nicht zerstörend wirkt, sondern aufbauend, ja, dafs sie dies sogar da in hohem Mafse tut, wo sie, äufserlich betrachtet, wirklich zu zerstören scheint." Sodann folgt das erste Bild: „Der Mensch und der Prophet Moses", worin Rothstein sich ausspricht über die Quellen und die Zeit Moses und über den Menschen und den Propheten Mose. Er holt hier viel mehr aus der biblischen Darstellung als geschichtlich heraus, mehr als die neuere Auffassung gelten lassen will, vielleicht gar zu viel; aber auch der Theologische Jahresbericht gibt zu, dafs der Protest gegen die übliche

Methode nicht ohne gewisses Recht sei: „über dem naturalistischen Tiefgrunde der Volksreligion habe es seit Moses Zeiten immer eine zwar nicht gerade umfangreiche, aber sich ideell immer mehr vertiefende Strömung prinzipiell festbestimmter höherer religiöser und sittlicher Erkenntnis gegeben, die im Dekalog ihre erstmalige Ausprägung erhalten habe". Er protestiert weiter gegen die Herrschaft des materialistisch-evolutionistischen Schemas und verlangt, „dafs man mehr mit dem lebendigen persönlichen Gotte und seiner Offenbarung rechne." Bekanntlich hat sich ein ähnlicher Widerspruch neuerdings mehrfach aus dem kritischen Lager erhoben, vgl. Giesebrecht in seiner Schrift über die Geschichtlichkeit des Sinaibundes. Rothsteins Buch, dem weitere Hefte folgen sollen, sei trotz seiner schwerfälligen und wenig übersichtlichen Sprache unseren Lesern zum Studium empfohlen, denn der Religionslehrer wird viel daraus verwerten können.

Einen Vortrag über *Die Behandlung der Propheten als Vorbedingung für eine rechte Würdigung Jesu* veröffentlicht H. Meltzer, der den Gedanken ausführt, dafs die Propheten vor allem deshalb im Unterricht eingehend zu behandeln seien, weil sie die beste Vorbereitung für eine rechte Würdigung Jesu, das Ziel des Religionsunterrichts seien. Der Vortrag, der sich mit den verwandten früher besprochenen Arbeiten Meltzers berührt, sei hiermit empfohlen.

Über *Das Buch Hiob im Religionsunterricht* handelt eine längere Monographie von Obl. Harder. Er zeigt, dafs das Buch früher vielfach von der Schule vernachlässigt worden ist, aber eine eingehende Behandlung um seiner hohen Schönheiten und seines tief-religiösen Gehaltes willen erfordert. Natürlich könne es sich nur um eine Auswahl handeln. Um die richtigen Gesichtspunkte dafür zu gewinnen, wird der Gang der Dichtung und ihr Problem charakterisiert. Für die Behandlung in der Schule ergibt sich sodann, dafs auf der Quarta nur die erzählenden Teile in Betracht kommen, während erst von der Sekunda an die Bedingungen für eine gründliche Behandlung des Problems gegeben sind. Der Verfasser glaubt um der Lehrpläne willen über diese Klasse nicht hinausgehen zu dürfen, wenn er auch vollen Gewinn sich erst für die oberste Klasse verspricht. Ich habe selbst oft auf der Sekunda das Buch eingehend behandelt, wie ich glaube nicht ohne ein annäherndes Verständnis für die religiösen Probleme und die dichterischen Schönheiten zu erreichen. Doch glaube auch ich, dafs das Buch nach der Prima gehört, und auch, dafs sich hier einige Stunden finden lassen oder finden lassen müssen, da die Fragen, um die es sich hier handelt, doch so wichtig sind für die ganze Gestaltung der religiösen Bildung der Schüler, dafs sie doch im Unterrichte eingehend behandelt werden müssen; und da darf an der in ihrer Weise klassischen Gestalt, in der sie uns im Buche Hiob vorgeführt werden, durchaus nicht vorübergegangen werden. — Harder gibt sodann eine eigene Übersetzung ausgewählter Abschnitte des Buches, die er mit eingehenden Anmerkungen begleitet. Ich habe

gefunden, dafs die für den modernen Menschen verständlichste Übersetzung, trotz mancher neueren Versuche, die von dem verstorbenen Strafsburger Reuss ist, und habe daher das Bedürfnis einer neuen Übersetzung nicht, zumal wenn sie unvollständig ist und mich daher mehrfach im Stich lassen wird, da doch jeder seine eigene Auswahl treffen wird, auch nicht jedesmal dieselbe. Wichtiger sind die Anmerkungen, die besonders für den Nichttheologen das Nötige bequem zusammenstellen und manche Parallele aus der sonstigen Literatur beibringen. — Dasselbe Problem behandelt Gustav Erdtmann: *Das Buch Hiob im Religionsunterricht der Untersekunda*, nur dafs Erdtmann mehr die methodische Behandlung im Unterrichte betont. Er verwendet auf die Behandlung des Buches acht Stunden — nicht jeder wird so glücklich sein, das zu können — und liest, nach Stracks Biblischem Lesebuche, aufser Einleitung und Schlufs nur die Reden des Eliphas und Hiobs Antworten — ich möchte doch davon gelegentlich eins oder das andere missen und freie Hand behalten, auch weiter zu wählen —; das genüge völlig, um die Schüler über die Hauptfrage des Buches zu orientieren. Der Verfasser gibt sodann das Resultat seiner Behandlung des Buches Hiob, den unter Zusammenwirkung von Lehrer und Schüler verarbeiteten Inhalt, den Gedankengehalt, wie er zur Aneignung der Klasse gekommen ist, alles im Anschlufs an Heidrichs Behandlung in der Heiligen Geschichte; zum Schlufs fafst er die Ergebnisse des Streites in einer Reihe von Konzentrationsfragen zusammen: ich finde, dafs man mit solchen bestimmten Fragen, denen dann ebenso bestimmte Antworten entsprechen, nicht viel anfangen kann; das richtet sich gar zu sehr nach den besonderen Verhältnissen in ihrer bunten Verschiedenheit.

Das Buch Ruth. Aus dem Grundtext übersetzt und mit Erläuterungen versehen von Franz Herrmann. Seit einiger Zeit bietet die bekannte Reclamsche Universalbibliothek auch biblische Bücher in genauer Übersetzung und mit Erklärungen versehen dem Publikum an, ein dankenswertes Unternehmen, wenn sie alle gleiche Empfehlung verdienen, wie die erste dieser Bearbeitungen, die mir vorliegt, die des Buches Ruth. Oft wird der Religionslehrer in den oberen Klassen Gelegenheit haben, den Schülern, die sich für einzelne Gegenstände, die der Unterricht nur kurz berühren kann, näher interessieren und genauer darüber unterrichten möchten, geeignete Literatur zu nennen, die neben wissenschaftlicher Zuverlässigkeit und Gediegenheit vor allem auch billig ist: da mag dies Heftchen denn für den Zweck empfohlen werden; möchten ihm weitere von ähnlicher Tüchtigkeit folgen! Fast ist übrigens die Bearbeitung mit zu viel gelehrtem Detail beschwert, was den einfachen ästhetischen und religiösen Genufs erschwert.

Einen anregenden Vortrag haben wir auch dies Jahr dem Professor D. Kautzsch zu verdanken, der auf der Sächsischen kirchlichen Konferenz über *Die bleibende Bedeutung des Alten Testaments* gesprochen hat. Wir danken ihm, dafs er dem dringenden Wunsche der Versammlung

schliefslich nachgegeben und seine Ausführungen veröffentlicht hat; denn noch immer hören die Angriffe auf das Alte Testament nicht auf, und wohl keiner ist berufener als gerade Kautzsch, sie zurückzuweisen. Nach einem kurzen Überblick über die Geschichte der Angriffe bis auf Häckel, die sozialdemokratische „Bibel in der Westentasche“ und Katzers aus pädagogischem Interesse entspringende Bekämpfung des alten Testaments unternimmt Kautzsch die Abwehr, für deren glückliches Gelingen ein Dreifaches festzuhalten ist: 1. Ehrlicher und rückhaltloser Verzicht auf alle unhaltbaren apologetischen Beweismittel (Überreste der alten mechanischen Inspirationslehre); 2. richtige Wertung der Beweismittel, die, obschon an sich nicht unwichtig, doch in der Hauptsache nur die Aufsenwerke der Festung bilden (die Bedeutung des Alten Testaments in profangeschichtlicher und rein ästhetischer Hinsicht); 3. der Nachweis der eigentlichen und wahrhaft bleibenden Bedeutung des Alten Testaments in ethischer und spezifisch religiöser Hinsicht. — Ad 1 wendet sich der Verfasser auch gegen jeden Versuch, den vorbereitenden und religiös vielfach unvollkommenen Standpunkt des A. Ts. zu leugnen. Wenn er hier „von ganzer Seele den Tag herbeiwünscht, wo es endlich nicht mehr als Ketzerei, sondern als Erweis des rechtgläubigen Standpunkts gilt, wenn jemand die im A. T. noch vorhandenen Überreste von Animismus oder Geisterglauben, von nur relativem Monotheismus — — und anderes mehr unumwunden anerkennt, wo man endlich, endlich darauf verzichtet, Jahr für Jahr — — ganze Stöfse von Abhandlungen über die Geschichtlichkeit des mosaischen Schöpfungsberichtes, bald in „realer“, bald in „idealer Konkordanz“ mit den Naturwissenschaften zu produzieren“, so glaube ich doch, dafs bei uns, auch im Unterricht unserer höheren Schulen dieser Tag bereits angebrochen ist; dafs man die Nutzlosigkeit, ja Schädlichkeit dieses „Eiferns um Gott mit Unverstand“ allenthalben eingesehen hat und statt dessen auf den wirklichen Offenbarungsgehalt jenes Schöpfungsberichtes und sein Zeugnis von der unendlichen Allmacht, Weisheit und Güte des lebendigen, ewigen Gottes hinweist. Hier zeigt Kautzsch auch auf Konsequenzen für die pädagogische Behandlung des A. Ts. hin, die sich hieraus ergeben. Alles mufs bei Seite gelassen werden, was lediglich vorbereitenden Charakter trägt, besonders solche Stoffe, die lediglich dem Bereich des Midrasch angehören, d. h., die nur in Geschichte umgesetzte spätjüdische Theorieen sind. „Ich halte es demgemäfs für ein Unrecht, Kinder stundenlang mit dem Bericht über die Stoffe und den Bau der sogenannten Stiftshütte, die Priesterkleider, die verschiedenen Arten der Opfer und so manches andere zu behelligen, was noch immer in den Lehrbüchern der biblischen Geschichte einen breiten Raum einzunehmen pflegt. Mit der archäologischen und religionsgeschichtlichen Bedeutung dieser Berichte und Theorieen haben wir es dabei selbstverständlich nicht zu tun.“ Ich gestehe, dafs dies Wort einen Punkt trifft, der noch ernst erwogen werden mufs. Auch die allbeliebte Spiritualisierung alttestamentlicher Glaubensmeinungen und Erwartungen im Interesse ihrer besseren

Verwertung für das spezifisch christliche Bedürfnis, Mifsbrauch der messianischen Weissagungen und der Reichsgotteshoffnung wird hier zurückgewiesen. Ad 2. Hier handelt es sich um die künstlerische Bedeutung des A. Ts., das sowohl Proben hervorragender Erzählungskunst, wie dichterischer Kunst, besonders der religiösen Lyrik, in reichem Mafse bietet; und ferner um das A. T. als Geschichtsquelle im allgemeinen Sinne. Ad 3. Hier ist der positive Nachweis der fortdauernden Unentbehrlichkeit des A. Ts für die Unterweisung der Jugend, wie für die Erbauung und sittliche Förderung des christlichen Volks überhaupt zu führen, und zwar für das sittliche, wie für das spezifisch religiöse Gebiet. Für das sittliche Gebiet: Der Dekalog („Ich würde es für einen unersetzlichen Verlust erachten, wenn je die christliche Pädagogik auf die Einprägung dieser unübertrefflichen lapidaren Sätze mit ihrem majestätischen „Du sollst" verzichten wollte"; ich glaube im Sinne des Verfassers auch Luthers Erklärungen mitverstehen zu sollen); die Erzählungen aus dem Bereich der Ur- und Patriarchengeschichte („Alle Versuche, diese Erzählung für die Unterweisung der Jugend durch irgendwelche Surrogate, Robinsonaden, Bilder aus der germanischen Vorzeit oder gar aus der Odyssee zu ersetzen, müssen als gründlich verfehlt und darum als verwerflich bezeichnet werden." „Jeder andere Stoff ist bezüglich seiner Tragweite und der Nutzanwendung, zu der er Anlafs gibt, auszuschöpfen; von Erzählungen, wie z. B. 1. Mose 3 gilt dies nicht. Im Gegenteil — usw. Deshalb wird es auch das Richtigste sein, derartige Erzählungen möglichst durch sich selbst wirken zu lassen, anstatt sie durch „methodische Analyse" nach schulmeisterlichen Kategorieen zu zerrupfen und ihnen so den schönsten Duft zu rauben"); Josefserzählungen; der tiefste sittliche Ernst, von dem die gesamte Weltanschauung getragen ist; religiöse Wurzel der Sittlichkeit, Glaube an Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit, und Gottesfurcht. — „Die Unentbehrlichkeit des A. Ts. für die im engeren Sinne religiöse Unterweisung beruht in erster Linie auf der Tiefe und Reinheit des a.tlichen Gottesbegriffs", der sich in langsamerem, allmählichem Fortschreiten von einer stark anthropomorphistischen und anthropopathischen Vorstellung zu einer absolut geistigen, das ganze Weltall umspannenden herausgebildet hat. „Das Neue Testament hatte der Gestalt des Gottesbegriffs, die uns in jenen Kernstellen entgegentritt, nichts mehr hinzuzufügen." Ferner erzeigt sich das Alte Testament in hohem Mafse vorbildlich auf dem Gebiete des Gebetslebens. Vor allem aber beruht die bleibende Bedeutung des A. Ts. darin, dafs es uns mit unbedingter Gewifsheit die Tatsache und das Wesen eines göttlichen Heilsplanes und Heilsweges verbürgt, der im Neuen Bund, in der Person und in den Werken Jesu Christi seinen Abschlufs und seine Vollendung gefunden hat. Das ist nicht blofs eine Überzeugung des Glaubens, sondern „es gibt etwas, das alle Zurückführung auf menschliche Reflexion, alle Berufung auf natürliche Entwickelung, kurz auf jede Form der jetzt so beliebten evolutionistischen Theorieen gründlich zu Schanden macht — das ist die

Prophetie. — Die hebräischen Propheten studieren, heifst das Wesen der göttlichen Offenbarung (abgesehen natürlich von der Person Jesu Christi) an der uns am besten zugänglichen Quelle studieren. Dies aufgeben, hiefse nichts anderes, als einen unerschöpflichen Born allerreellster religiöser Erkenntnis und unbedingter Glaubensgewifsheit mutwillig verschütten". Und dann bezeugt der in der Arbeit eines langen Lebens in der wissenschaftlichen Erforschung des A. Ts. erprobte Verfasser: „was irgend dem A. T. an Unvollkommenem, ja vielleicht Anstöfsigem, mit einem Wort an „Knechtsgestalt" anhaftet, das ist mir von Jahr zu Jahr immer mehr zu nichts zusammengeschrumpft bei immer tieferem Eindringen in die überwältigende Erscheinung des Prophetismus". Auf den Grundpfeilern des Prophetismus errichtete dann die neutestamentliche Verkündigung ihren Bau; Jesus vollendet das Werk, das im A. T. begonnen war.

Niemand kann zu einem wahrhaft erschöpfenden Verständnis des N. T. gelangen, der nicht auch im Alten heimisch ist. „Mit dieser Unentbehrlichkeit des A. Ts. ist aber seine bleibende Bedeutung von selbst erwiesen." Nutzanwendung: „Es ist die höchste Zeit, dafs man endlich gröfseren Eifer beweise in der Hebung der Schätze, auf denen in erster Linie die bleibende Bedeutung des A. Ts. ruht, der in den prophetischen Büchern niedergelegten, anstatt nach der noch immer herrschenden Praxis (doch nicht allgemein!) die meiste Zeit bei dem Vergänglichen und Überwundenen zu bleiben. Der Segen einer solchen Verwertung des A. Ts. für die Unterweisung in der Schule, wie für die von der Kanzel aus kann nicht fehlen: Gott wolle ihn reichlich geben!" Wir danken dem Verfasser für sein Wort und möchten daran nur den Wunsch knüpfen, dafs uns auch Gelegenheit gegeben würde, auf der obersten Klasse diesen Dingen einige Stunden zu widmen. Sie sind es wert trotz Horaz und Homer. — Aus einer Besprechung von Kautzsch „Bibelwissenschaft und Religionsunterricht" von E. Nestle im NKBl. VIII, 102 f. hebe ich folgende Sätze hervor: „Die allgemeinere und schwierigere Frage, wiefern der Bibel, auch dem N. T., auf dem modernen Standpunkt noch eine spezifische Stellung zukommt, wird kaum beantwortet. Denn was darüber gesagt wird, dafs, wie die Fühlung mit der griechisch-römischen Bildungswelt noch heute unerläfslich sei, so auch die religiöse Bildungswelt unentbehrlich sei, aus der das Christentum, der andere Hauptfaktor unserer heutigen Kultur, hervorwuchs, oder was wir da und dort vom „lauteren Gotteswort", dem aufwärts führenden Heilsweg Gottes" der „göttlichen Pädagogik" usw. lesen, ist doch sehr allgemein oder auch wieder schillernd. — Zu These 6, von der frühzeitig anhebenden Bedeutung der Haggada und des Midrasch: „Der letztere Punkt ist wieder ein formaler, dem wir keine so grofse Bedeutung zuschreiben möchten. Im übrigen ist das Ganze mit der Wärme geschrieben, die gerade auch bei uns dem Verfasser so viele Herzen gewonnen hat." Auch Nestle vermifst bei Kautzsch S. 43 die Nennung von Völker-Stracks Biblischem Lesebuche.

Wenden wir uns zum Neuen Testament, so wäre da zuerst die

Schrift von W. Soltau zu nennen: *Unsere Evangelien, ihre Quellen und ihr Quellenwert vom Standpunkt des Historikers aus betrachtet.* Soltau ist kein Theologe, sondern Historiker, der eine von der Fachkritik anerkannte Untersuchung der Quellen von Livius' Geschichtswerk veröffentlicht hat. Als Historiker nun tritt er seit einiger Zeit in den Kreis der um die Lösung der evangelischen Quellenfrage bemühten Theologen ein und erkennt die von den Theologen geleistete Arbeit voll an. Er ist der Meinung, dafs die Ergebnisse dieser Untersuchungen in möglichst allseitiger und klarer Weise allen denkenden Christen zugänglich gemacht werden müfsten, wenn sie dem kirchlichen Leben erhalten oder wiedergewonnen werden sollen, damit sie unterscheiden lernen, was in der evangelischen Überlieferung unveräufserlichen Wert hat, was späte Zutat ist. Darin hat Soltau unzweifelhaft recht. Auch ich halte es für tief beklagenswert, dafs immer noch weite Kreise der besten und ernstesten Christen es für nicht opportun ansehen, diese Ergebnisse, soweit es „Ergebnisse“ sind, in weitere Kreise dringen zu lassen. So kann ich denn das Buch des Verfassers nur willkommen heifsen, in dem er die Grundlagen der evangelischen Überlieferung untersucht. Mit den Aufstellungen des Verfassers im einzelnen müssen sich die theologischen Fachzeitschriften auseinandersetzen. Hier sei nur noch festgestellt, dafs Soltau den unseren Evangelien zu Grunde liegenden Schriften, nämlich Markus und Logia, einen hohen geschichtlichen Quellenwert beizumessen kein Bedenken trägt. Gewifs nun müssen solche Kenntnisse, sollen sie wirklich Gemeingut aller denkenden Christen werden, auch schon durch den Religionsunterricht in den oberen Klassen vorbereitet werden; doch scheint mir dies Buch des Verfassers nur für den Lehrer, nicht aber für die Hand des Schülers geeignet zu sein.

Einen beachtenswerten Beitrag zu der Frage, wie man den Religionsunterricht fruchtbar und anschaulich gestalten könne (auch im Hinblick auf die neuerdings beliebten Angriffe von Bonus u. a.), liefert Heinrich Anz in seinem Schriftchen: *Die Persönlichkeit Jesu im höheren Unterricht.* Er führt aus, dafs das Betonen des Persönlichen ganz besondere Bedeutung gerade auf dem religiösen Gebiete habe und darum für die Schule von hohem Werte sei, und zwar auf allen Stufen, natürlich am meisten in seinen psychologischen Feinheiten auf der Oberstufe. An einzelnen Beispielen (Taufe und Versuchung, öffentliches Auftreten, Predigt Jesu) zeigt er dann, wie er sich die Hineinziehung von Jesu Persönlichkeit in die Bibellektüre denkt; es mufs ein Gesamtbild von Jesu Persönlichkeit geschaffen werden, „in dem sich alle die einzelnen Worte als naturnotwendig (?) konzentrieren, und diese Jesusworte selbst werden in dieser Persönlichkeit erst zu warmem Leben erwachen, nachdem sie ihre abstrakte Form verloren haben. Für den Schüler des Herrn wirkte Wort und Persönlichkeit, beides in einem; versuchen wir das im Unterricht wiederzugewinnen und nachzugestalten.“ Nur von „Naturnotwendigkeit“ würde ich in diesem Zusammenhange doch

lieber nicht reden. — Eine Erklärung der *Bergpredigt des Herrn nach dem Evangelium des Matthäus* gibt Seminardirektor O. Harnisch. Sie enthält nichts Neues, kann aber ihren Zweck, für Seminaristen und Lehrer, wohl erfüllen. Die Einteilung ist die übliche; die Überschrift des zweiten Hauptteils, 5, 17—6, 18, „wie das Himmelreich und seine Gerechtigkeit durch den König desselben, Jesum, gebracht wird“, halte ich nicht für glücklich und klar, meine auch, dafs man auch Seminaristen und Lehrer darauf hinweisen sollte (Veranlassung der Predigt), dafs wir in der Fassung der Bergpredigt bei Matthäus doch wohl ein Erzeugnis der Überlieferung zu erkennen haben. Bei manchen Geboten sind Ausführungen über die gegenwärtig vorhandenen verschiedenen Auffassungen und Übungen eingeschoben, bei anderen fehlen sie, so z. B. beim Eide, wo das Wort 5, 34 wieder abgeschwächt wird: „nicht leichtsinnig schwören im gemeinen Leben“.

An Erklärungsschriften neutestamentlicher Bücher, die speziell für die Schule bestimmt sind, liegt diesmal, als 18. Heft der „Hilfsmittel“ von Evers-Fauth vor, der *Römerbrief* von Hupfeld. Es mehren sich neuerdings die Stimmen derer, die den Römerbrief ganz aus der Schule verbannen möchten, weil er einen vorwiegend dogmatischen Inhalt habe, dessen Probleme für das religiöse Leben unserer Zeit von geringerer Bedeutung seien, weshalb es auch schwer sei, den heutigen Primanern ein wirkliches Interesse dafür zu erwecken. Diese Urteile mögen einen Schein der Berechtigung haben, wo der Lehrer die Lektüre des Römerbriefes in verkehrter Weise gestaltet und auf die eigentlich dogmatischen Ausführungen des Apostels, für deren Verständnis allerdings unseren Primanern — und wohl auch unseren Gemeinden — die nötigen Vorbedingungen fehlen, der Hauptnachdruck gelegt wird. Die vorliegende Schrift Hupfelds vermeidet diesen Fehler durchaus und zeigt in vortrefflicher Weise, wie man diesen trotz alledem wichtigsten und bedeutungsvollsten Brief des Paulus auch für unsere Primaner fruchtbar machen kann. Vor allem hat der Verfasser nicht einen neuen Kommentar schreiben wollen, von der richtigen Erkenntnis aus, dafs an denen kein Mangel ist, und dafs sie über alle schwierigen Fragen hinlänglich Auskunft geben. Sondern er hat zeigen wollen, welche Abschnitte des Briefes für die Lektüre auf der Prima in Betracht kommen, und wie sie der Fassungskraft der Schüler nahe gebracht werden können. Beides ist ihm aufs beste gelungen. Das Büchlein ist durchaus für die Hand des Lehrers bestimmt, der an vielen Stellen ergänzend Erläuterungen zufügen mufs, wenn auch „reifere Schüler“ das Heft nicht nur „ohne Gefahr“, sondern mit Vorteil benutzen können. In einer Einleitung orientiert der Verfasser über die Stellung des Briefes im Kanon, wobei auf Luthers bekannte Würdigung gebührend hingewiesen wird (vgl. auch Hausrath: „wie viel stürzte doch zusammen von der Kultur unserer abendländischen Menschheit, wie so ganz anders hätte ihre äufsere und innere Geschichte sich entwickelt ohne den einzigen Römerbrief!“ und ein solches Dokument von welt-

geschichtlicher Bedeutung sollten wir unseren Schülern nicht darbieten!), und über Abfassungsfragen und Einteilung. Bezüglich der Behandlung des Briefes im Unterricht wird dann mit Recht darauf hingewiesen, daſs es freilich nicht leicht ist, unserer heutigen Jugend mit ihren vielerlei Eindrücken und divergierenden Interessen ein Verständnis für den gedankenschweren, aus tiefster persönlicher Lebenserfahrung geschöpften Inhalt des Römerbriefes zu eröffnen. Es lagere auch über dem Briefe des ehemaligen Pharisäers, der den Pharisäismus bis in seine letzten Konsequenzen verfolge, eine Atmosphäre, die unser modernes Empfinden oft etwas fremdartig anmute. Man müsse deshalb 1. die theologische Begriffswelt des Briefes, so weit es ohne Gefahr für ihren Inhalt geschehen könne, in unsere Begriffssprache übersetzen, um ein nicht sowohl theologisches, als religiös-sittliches Verständnis zu erzielen; 2. sich auf die „wesentlichsten“ Abschnitte beschränken, zumal die Zeit knapp sei. Als solche wesentlichen Abschnitte werden dann im folgenden genauer erklärt, und in ihre Gedankenwelt wird eingeführt: die drei ersten Kapitel, ohne 3, 1—8; 5, 1—11; 6, 1—14; 7, 7—25; 8, 1—17; 28—39; 12—14; während das übrige mehr auszugsweise wiedergegeben wird. Wie diese Grundsätze, so verdient auch die Art, wie der Verfasser sie ausgeführt hat, unsere volle Anerkennung. Auch hier finden sich zahlreiche, meist geschickt ausgewählte Worte von Philosophen, Dichtern und anderen bedeutenden Männern, sowie sonstige Parallelen zur Erläuterung der Gedankenwelt des Römerbriefes, ebenso wie treffende geschichtliche Übersichten, wie z. B. zu C. 13 über das Verhältnis von Kirche und Staat. Vielleicht lieſse sich in dieser Beziehung noch mehr tun. Denn viel mehr als durch peinlich genaue philosophische und theologische Exegese bringt man den Brief den Schülern nahe dadurch, daſs man seine Hauptgedanken mit der sonst an sie herantretenden Gedankenwelt in Beziehung setzt. Möchte die Schrift dazu beitragen, die Position des Römerbriefes auf unseren höheren Schulen zu befestigen, und möchte sie „das Verständnis der so überaus reichen und tiefen Gedankenwelt des gewaltigen Heidenapostels mit befördern helfen“, was der Verfasser selbst als den einzigen Zweck seines Büchleins bezeichnet. Auf kleine Ausstellungen will ich hier nicht eingehen. — Eine kurze Zusammenfassung der *Wirkungen der Glaubensgerechtigkeit nach dem Römerbriefe* gibt Gustav Tiede in einem Sprottauer Programm. Gleichfalls biblisch-theologischen Inhalts ist das Programm von Rudolf Trümpert über *Die Lehre von der Sünde nach den Schriften des Neuen Testaments,* die, so verschieden auch die Ausdrücke sein mögen, wie im einzelnen nachgewiesen wird, doch in ihrem Urteil alle übereinstimmen. Endlich bringt Vayhinger in einem Blaubeurer Programm interessante *Neutestamentliche Parallelen zu Platons Apologie des Sokrates,* die dazu dienen sollen, die Herzen der Schüler zu öffnen für denjenigen, der im Vollsinne des Wortes von sich sagen konnte: „ich bin die Wahrheit“, und „wer mich sieht, der sieht den Vater“. Denn, eine so schöne und kräftige Blüte der Menschengeist, auch eine Selbst-

offenbarung des einen lebendigen Gottes, in Sokrates auch hervorgebracht hat, es ist doch nur eine Blüte; die reife vollkommene Frucht haben wir in Jesu Christo.“

Die bekannten frischen und geistvollen *Reisebriefe aus Palästina* von H. von Soden sind erfreulicherweise in zweiter Auflage erschienen. Sie sind von der Kritik einstimmig als eine sehr erfreuliche Bereicherung der Literatur begrüfst und auch im Jb. XIV, 12 f. erwähnt worden. Ich kann mich daher heute auf die Anzeige der neuen Auflage beschränken und das geschmackvoll ausgestattete Buch allen denen, die es noch nicht kennen, zur Lektüre warm empfehlen; für die Bibliotheken der oberen Klassen wüfste ich wenige gleichgeeignete Bücher zu nennen. Solche Briefe können unseren Primanern die leider noch so vielfache „vornehme“, blasierte Gleichgültigkeit gegen religiöse Fragen austreiben, wie wenige andere.

Die Frage, in welcher Weise der Unterricht in der *Biblischen Geschichte* auf der Unterstufe am fruchtbarsten zu gestalten sei, beginnt neuerdings in der Literatur eingehender behandelt zu werden, und auch im Berichtsjahr sind mehrere theoretische und praktische Vorschläge zu verzeichnen. Und gewifs nicht ohne Grund. Man hatte sich gewöhnt, in der Biblischen Geschichte sich möglichst eng an den Text der Lutherbibel anzuschliefsen, und alle die zahllosen, in ungezählten Exemplaren verbreiteten Biblischen Geschichten huldigen dieser Methode. Aber jeder Religionslehrer weifs, dafs damit eine Reihe von Schwierigkeiten sachlicher wie methodischer Art verbunden sind, die dann durch die nachfolgende Erklärung gehoben werden mufsten. Und an Hilfsmitteln für diese Arbeit ist ja kein Mangel; jedes Jahr bringt neue, besonders die moderne Pädagogik hat sich auch auf diesem Gebiete fruchtbar genug gezeigt. (Vgl. auch unten das Buch von Reling.) Daneben aber geht schon lange eine Richtung, die einen Teil der sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten schon durch den Wortlaut der Erzählung selbst vermeiden, gar nicht aufkommen lassen und zugleich der Verwertung der Erzählung vorarbeiten will. Damit ist dann aber ein Abweichen vom Luthertext bereits gegeben, und wohl die meisten unter uns werden gestehen müssen, dafs sie zu diesem Mittel bei den Kleinen oft gegriffen und nicht immer streng an den Luthertext sich gebunden, sondern versucht haben, Schwierigkeiten zu vermeiden, und den Kleinen die Geschichten in einer ihrem Verständnis angepafsten Sprache erzählt haben. Nun reichen ja die Versuche, die Biblische Geschichte abweichend von dem Wortlaut Luthers zu erzählen, bis in die rationalistische Zeit zurück; erwähnt werden mag hier auch der Versuch des bekannten allemannischen Dichters J. P. Hebel, dessen Biblische Geschichten in etwas modernisierter und der Bibel angenäherter Form ja noch heute (von Georg Längin bearbeitet, Karlsruhe, G. Braun) gebraucht werden; sie enthalten viel Schönes, haben aber wenig Anklang gefunden. Da ist es nun Vollmer, der in der Monatsschrift für die kirchliche Praxis eine neue Biblische

Geschichte fordert, „die den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung und den Bedürfnissen der Kinder in gleicher Weise Rechnung trägt“. Der Schüler soll überhaupt ein Buch nicht in die Hand bekommen, sondern seine Kenntnis ausschliefslich der frischen und fesselnden Erzählung des Lehrers verdanken. Die Schulbibel in Quarta sei sein erstes Religionsbuch. Vollmer zeigt nun an drei Beispielen (Jeremia am Tempeltor; Jesus und die spielenden Kinder; Pfingsten, der Geburtstag der christlichen Kirche), „wie der Lehrer, unabhängig vom biblischen Buchstaben und gestützt auf die Resultate der biblischen Wissenschaft, seine Erzählung so gestalten kann, dafs sie die Schüler fesselt und unter Zurückdrängung der nebensächlichen Züge den eigentlichen Gehalt klar hervortreten läfst“. Vollmer selbst macht sich auf Widerspruch gefafst, besonders gegen die Art, wie er mit der biblischen Vorlage frei schaltet, nicht nur mit ihrer Form, sondern auch mit ihrem Inhalt; er fühlt sich gebunden allein durch wissenschaftliches Gewissen und pädagogisches Gefühl. Ich mufs gestehen, dafs auch ich der Meinung bin, dafs Vollmer in den drei vorliegenden Proben zu weit geht, und dafs ich fürchte, dafs wir bei dieser Art zu einem Buche, das allgemeine Anerkennung fände, so bald nicht gelangen werden. Sollte nicht auch hier das (subjektive) Bessere der Feind des (objektiv) Guten sein? Doch halten wir mit unserem Urteil zurück, bis weitere Proben vorliegen. Drei Eigentümlichkeiten seiner Art der Darbietung hebt er selbst hervor: 1. Er will die Geschichten gewissermafsen dramatisieren und so besonders die längeren Reden den Kindern lebendiger und anschaulicher machen. 2. Das durch die Kritik veränderte Geschichtsbild will er popularisieren und so für die Schule fruchtbar machen, und 3. den Kindern auf der Unterstufe die Biblische Geschichte ganz wunderfrei bieten und so den Kindern von vornherein einen Glauben ohne Zeichen und Wunder einpflanzen. Auf der Mittelstufe soll dann eine ausführliche Besprechung der Wunderfrage folgen, wobei er nicht der Meinung ist, dafs man die aufserordentlichen Wirkungen Christi und der ersten Christen leugnen solle. Nun, dann scheinen mir allerdings die Gründe nicht ausreichend, aus denen er die Wunder aus der Biblischen Geschichte entfernen will, vielmehr dies Beginnen mit Gefahren verknüpft, die den Gefahren, die er sieht. mindestens die Wage halten. — Durch Vollmers Anregung ist Oscar Michael veranlafst, die schon länger von ihm ausgearbeiteten *Biblischen Geschichten für die Unterklassen höherer Schulen* herauszugeben, zugleich mit einem für den Lehrer bestimmten Heftchen: „Aufgabe und Stellung der Biblischen Geschichte im Religionsunterrichte an höheren Schulen“. In diesem „Begleitworte“ behandelt er die ganze Frage in weiterem Zusammenhange und gibt eine Reihe beachtenswerter Gesichtspunkte für die Beurteilung, die sich im wesentlichen mit den Vollmerschen Forderungen berühren; den Katechismus will er neben dem Biblischen Geschichtenbuche beibehalten. Das letztere enthält 75 Geschichten aus dem Alten und 78 aus dem Neuen Testamente. In der Form entfernt er sich wie Vollmer weit von dem Biblischen Wort-

laut, und meinem Eindruck nach nicht immer glücklich und mit zwingender Notwendigkeit. Wir werden diese Erscheinungen sorgfältig prüfen und dauernd im Auge halten müssen, und wollen hoffen, dafs nicht Übertreibungen richtiger Gedanken die guten Bestrebungen in Mifskredit bringen. Denn wenn irgendwo, so ist bei der ersten Einführung der Kinder in die Welt der Heiligen Schrift die gröfste Behutsamkeit nötig (ich erinnere nur an die sonst unausbleiblichen Konflikte zwischen Schule und Elternhaus), und Wert haben doch diese Anregungen nur dann, nur dann kann für die Schule und die Religiosität dabei etwas herauskommen, wenn es gelingt, die weitesten Kreise zur Mitarbeit auf diesem wichtigen Gebiete heranzuziehen.

Durchaus in den hergebrachten Bahnen halten sich die *Vorbereitungen zu den Biblischen Geschichten* von Hermann Reling. Das Buch, aus praktischer Erfahrung erwachsen, ist zunächst für Präparandenanstalten bestimmt und verzichtet auf zusammenhängende, pragmatische Darstellung; es ist aber auch für die Vorbereitung auf den Unterricht in den unteren Klassen der höheren Schulen mit Erfolg zu benutzen und wird besonders nicht fachmännischen Ordinarien, die diesen Unterricht erteilen, Dienste leisten können. Es gibt zu den üblichen Geschichten 1. die Gliederung, 2. erklärende Anmerkungen, 3. Gedanken zur Vertiefung und Anwendung, unter fleifsiger Benutzung lehrhafter Stellen und des Katechismus und Gesangbuches. Angenehm berührt, dafs nicht eine bestimmte Methode sich aufdrängt und dafs von einer Zerlegung des Stoffes in Frage und Antwort abgesehen ist.

3. Zu Katechismus und Glaubenslehre.

Da der Bericht über die allgemeinen, sowie die Schriften zur Bibelkenntnis etwas angeschwollen ist, so mufs ich mich im folgenden auf das Notwendigste beschränken, was um so eher der Fall sein kann, als es sich meistens nur um neue Auflagen handelt. Dafs die Bewegung gegen den Katechismus als Lehrstoff für die höheren Schulen neuerdings immer weitere Kreise ergreift, ist schon im ersten Teil unseres Berichtes erwähnt worden. Wünschenswert wäre es, dafs es gelänge, eine Verständigung zwischen Schule und Kirche und eine nach einheitlichem Plan geordnete Verteilung des Stoffes auf den Schul- und den Konfirmationsunterricht zu erzielen.

In dritter, „neu bearbeiteter“ Auflage erscheint *Der Glaube. Erklärung des zweiten Hauptstückes des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers* von Bernhard Dörries. Über die erste und zweite Bearbeitung vgl. Jb. III, 20—22 und XI, 23, über desselben Verf.s Katechismusleitfaden Jb. XIII, 27 f. Die Neubearbeitung erstreckt sich in dieser Auflage auf den dritten Artikel, wobei der Verf. wieder die Bahnen der Tradition noch weiter glaubte verlassen zu sollen, als es bisher geschehen war, da sich diese gerade hier in den „unlebendigsten Formeln und Begriffen ergehe; sein hauptsächliches Ziel ist gewesen, „dafs die Darstellung

den Eindruck wirklicher Religion und wirklichen Lebens mache". Einem ähnlichen Ton begegnet man ja in den aus diesem theologischen Lager stammenden Arbeiten häufig.

Den dritten Artikel behandelt im Anschlufs an die Apostelgeschichte (Das Zeitalter der Apostel) Dr. E. Thrändorf in dem 2. Teil seines Werkes *Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Schulen. Zweite, umgearbeitete Auflage.* Weder die erste Auflage dieses Werkes noch der erste Teil (1898 erschienen, vgl. ZERU. X, 187) ist mir bekannt geworden. Des Verf.s Ziel ist, den Glauben an den heiligen Geist und an die heilige christliche Kirche, der da recht lebendiger evangelischer Glaube und nicht blofs katholische Unterwerfung unter das Dogma sein soll, zu einer „lebendigen, tätigen, mächtigen göttlichen Kraft zu machen, der es unmöglich ist, dafs sie nicht sollte Gutes wirken". „Die ideale Kirche des Glaubens mufs so im Bewufstsein der Christen stehen, dafs ihr Bild zu einer realen Kraft wird, die das wirkliche Gemeindeleben durchdringt und weiht." Natürlich könne das nicht durch die Schule erreicht werden, sondern dieser Glaube müsse unter dem Sonnenschein der göttlichen Gnade in der Schülerseele selbst erwachsen. Aufgabe der Schule sei es, dafür zu sorgen, dafs keimfähiger Same ausgestreut werde. Das aber sei der Weg, den die Schule einzuschlagen habe, den auch Gott selbst in seiner Offenbarung eingeschlagen habe: durch Persönlichkeiten und geschichtliche Ereignisse; demnach habe die Schule die Kinder einzuführen in das Werden und Wachsen der ersten christlichen Kirche und in den Geist, der in ihr als treibende Kraft wirksam war. In dieser Hinsicht ist die Idealisierung des ursprünglichen Geschichtsbildes durch eine dankbare Nachwelt geradezu pädagogisch wertvoll. So müsse denn in dem Schüler nicht nur ein Interesse für das Gemeindeleben der Gegenwart erwachsen, sondern ein Idealbild entstehen, das ihm für das spätere Wirken als Gemeindeglied die Aufgabe zeigen und den Antrieb geben könne. So behandelt denn Thrändorf in 10 Präparationen Petrus und die Urgemeinde und in 24 Abschnitten Paulus, nach der Apostelgeschichte und den Briefen, nach den bekannten fünf Stufen Zillers. Bei jeder Präparation wird der Gewinn für das Verständnis des Katechismus hervorgehoben und das Ganze dann zum Schlufs zusammengefafst. Für den Lehrer anregend, der die oft zu hoch gefafsten Fragen mit Kritik benutzen wird. — Ein umfangreiches Präparationswerk über den *Katechismusunterricht* bietet Schulrat Staude in drei Teilen, deren jeder ein Hauptstück, der dritte anhangsweise auch das 4. und 5. behandelt. Über die Grundsätze, die ihn bei der Arbeit geleitet haben, spricht er sich in seinem Aufsatz „Neue Wege im Katechismusunterricht" in der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung 1900, No. 23 (mir nicht bekannt) und in den Vorworten der drei Teile aus, besonders in dem zum ersten Teil. Staude hat seine Stellung zum Katechismus geändert, zur Überraschung aller Kenner seiner Grundsätze und Bestrebungen (vgl. Marbach im Theol. Jahresber. XX, 1146).

Früher betrachtete er ihn „unter dem ihm fremden Gesichtspunkt der formalen Stufen“; dabei erschien er als ein vorwiegend theoretisches System der christlichen Lehre und reizte zu seiner methodischen Erzeugung mittelst Abstraktion aus der biblischen Geschichte. Durch gründliches Studium aber hat er ihn aus seinem eigenen Wesen heraus zu verstehen gesucht und ihn als „ein persönliches Bekenntnis des evangelischen Christen“ erkannt, als „eine praktische und gemütliche Herzens- und Willenserklärung derselben in Bezug auf seine durch Christus vermittelte Gemeinschaft mit Gott“. Demnach ist die Aufgabe des Katechismusunterrichts nach Staude, „ebenso einfach wie schwierig“, „dem durch die biblische Geschichte und die ihr entsprechende Lebenserfahrung vorgebildeten jungen Christen die „innere Leichtigkeit“ zu schaffen, dereinst das allgemeine kirchliche Bekenntnis zu seinem eigenen zu machen, den von Luther ausgeprägten Glaubensstand und Lebensstand zum persönlichen Besitz auszugestalten“. Damit ändert sich die Stellung des Katechismusunterrichts zur biblischen Geschichte und zum sogenannten „Schulkatechismus“. Er ist nicht mehr das theoretische Ergebnis des biblischen Geschichtsunterrichts, sondern nur „die praktische Deutung und Ergänzung der biblischen Geschichte“, „die Zuspitzung der dort angebahnten Bekanntschaft mit Gott und Christus zum persönlichen Verhältnis mit ihnen“. Demnach verzichtet Staude auf die Verwirklichung seiner früheren Absicht, einen „Schulkatechismus“ zu schreiben, der eine Sammlung aller Ergebnisse des biblischen Geschichtsunterrichts wäre. Ein solcher käme nur in Betracht als „System des biblischen Geschichtsunterrichts“, als sein „Bundesgenosse und Gehilfe“. Vielmehr mufs zu dem Unterricht in der biblischen Geschichte der eigentliche Katechismusunterricht, als „Ergänzung des geschichtlichen Religionsunterrichts“ neu hinzutreten. Diese Aufgabe aber ist von der Schule als Abschlufs der religiösen Bildung der Kinder zu leisten, „wenn sie nicht dem erweiterten und vertieften Konfirmandenunterricht als alleinige Aufgabe zugewiesen werden soll“. Das letztere ist allerdings meine Meinung. Diesen abschliefsenden Katechismusunterricht auf der Oberstufe nun fafst die vorliegende Bearbeitung allein ins Auge, wobei Staude von der strengen Durchführung der Methode der formalen Stufen Abstand nimmt: also auch hier ein erfreuliches Zurückkommen von der einseitigen Herbartschen Theorie. Die Präparationen selbst sind unter fleifsiger Benutzung der katechetischen Hilfsmittel vom Verf. ausgearbeitet, wobei auch die Forderungen der Neueren: Christocentrische Behandlung auch des ersten Hauptstücks („überall soll das christliche Grundprinzip zur Durchführung kommen: durch Christus zu Gott!“), Verbindung von Luthers Erklärung mit dem Text, gebührend berücksichtigt sind. Überall finden wir eine übersichtliche Zerlegung der Lutherschen Gedankenreihen in Gruppen, und das für das Verständnis dieser Gruppen nötige Anschauungsmaterial ist aus Bibel und Erfahrung zusammengetragen. So bietet Staude eine reiche Fundgrube des katechetischen Stoffes, aus der jeder Lehrer, was er braucht, schöpfen mag.

Diese Anerkennung im grofsen und ganzen schliefst freilich Differenzen im einzelnen nicht aus. Vgl. noch Heine in ZERU. XII, 352.

Nicht eine methodische Katechismuserklärung bieten, sondern „nur der Vorbereitung auf das rechte Wort dienen", nicht „die Katechismusantworten erklären, sondern dieselben nur vorbereiten" soll die *Unterweisung im Christentum nach der Ordnung des Kleinen Katechismus* von Dr. Herm. Cremer, die, schon 1899 erschienen, mir aus irgend einem Grunde erst jetzt zugegangen ist. Ich bedauere, das Büchlein nicht eher kennen gelernt zu haben und möchte es auch heute noch allen Religionslehrern warm empfehlen. Die Blätter waren ursprünglich nicht zum Druck bestimmt, sondern zum persönlichen Gebrauch „für eine weder durch Neigung noch durch Begabung erleichterte Aufgabe des Amtes", wie der Verf. bescheiden sagt, niedergeschrieben. Sie wollen Religion, nicht Theologie lehren, selbstverständlich, soweit das möglich ist. „Im Religionsunterricht soll man nicht, wie in anderen Stunden, lernen, was man zu seinem Fortkommen in der Welt bedarf, sondern was man für die Ewigkeit nötig hat, um durch die Welt ins Himmelreich, aus dieser Zeit in die „selige Ewigkeit zu kommen", d. i. „Ein Wort Gottes und eine Tat der Gnade". Das Büchlein enthält Vorerinnerungen (Befähigung zum Unterricht im Christentum: Zeugenschaft und Liebe; Aufgabe hinsichtlich des Inhalts: Hast du Erlösung? Bist du in Gnaden? Die Jugend; die Methode: aus der heiligen Geschichte ergibt sich die Heilswahrheit); Einleitung (Inhalt und Bedeutung des Religionsunterrichts; die Bibel und ihr Inhalt; der Katechismus), und dann der Reihe nach die fünf Hauptstücke. Ein so ernstes, aus tiefster Liebe zur Jugend und Begeisterung für die Sache heraus geborenes Zeugnis zu vernehmen, erquickt auch den, der nicht allen einzelnen Sätzen zuzustimmen vermag.

Das viel verbreitete *Spruchbuch* des Verbandes rheinischer Religionslehrer zu Düsseldorf liegt in 4. Ausgabe, von Direktor Evers bearbeitet, vor. Die Bearbeitung bezieht sich, abgesehen von Kleinigkeiten, darauf, dafs einige Zusätze gemacht sind, vor allem in der Hauptgruppe A, wo (Zusammenhängende Stücke) aus Röm. 12, 4 ff. und 1. Kor. 12, 4 ff. eine kurze Zusammenfassung über Einheit und Mannigfaltigkeit der Gemeinde gebildet ist; und ferner in Hauptgruppe B (Einzelsprüche), wo einige Nummern erweitert sind, um wichtige Begriffe, wie Gottes Vaterschaft und Heilsgerechtigkeit, christliche Freiheit, Glaubensgerechtigkeit und Trosteszuversicht, klarer herauszustellen.

In vierter Auflage, unverändert, erschien Sachsses *Evangelischer Katechismus.*

Im 21. Hefte der „Hilfsmittel" gibt Lic. W. Koppelmann eine *Glaubenslehre auf Grund der Lehre Jesu. Nebst einleitender Darstellung der natürlichen Gotteserkenntnis.* Das Heftchen bildet die Fortsetzung der „Sittenlehre Jesu" desselben Verfassers. Er geht aus von der mehr und mehr anerkannten Tatsache der Unbrauchbarkeit der Augsburgischen Konfession zur Grundlage für den abschliefsenden religiösen Unterricht, einer

Tatsache, der auch die neusten Lehrpläne in Preufsen gerecht werden. Er will den Glauben Jesu darstellen und zwar nach den synoptischen Evangelien, deren Lehrtypus für die Lehre der Apostel grundlegend sei. Die Zusammenfassung des ganzen Glaubens Jesu sei der eine Satz: Gott ist die Liebe, im Grunde das einzige Dogma des Christentums. Nur was zur Begründung dieses Satzes diene, gehöre in die Glaubenslehre, was eine Folgerung aus diesem Grunddogma sei, müsse besonders dargestellt werden, wie es von ihm in der „Sittenlehre“ geschehen sei (neue Weltanschauung, Lehre von der Zukunft des Menschen und der Menschheit, neue sittliche Ideale). Freilich fällt die „Glaubenslehre“ nun etwas mager aus, S. 37—62, zumal der Verf. auch die Sakramentslehre aus der Glaubenslehre in den kirchengeschichtlichen Unterricht (Unterscheidungslehren) verweist. Die „Offenbarung Gottes in Jesu Christo“ wird in drei Abschnitten vorgetragen: I. Vom Vater (Anknüpfung an das Alte Testament, das Neue der Gottesoffenbarung in Jesus Christus, Theodicee, Wirkung auf den Verkehr mit Gott, Kultus). II. Vom Sohne (A. Die Person Jesu: Gottessohn, Menschensohn, der tiefere Sinn dieser Prädikate; B. Die Bedeutung Jesu für die Menschheit: Jesus als Norm, Weltenrichter, Offenbarer der göttlichen Liebe, Messias; Bedeutung seines Leidens und Sterbens; die Auferstehung). III. Vom Heiligen Geiste. Wenn hier eine ganze Reihe von locis, die der Theologe an dieser Stelle behandelt zu sehen gewohnt ist, vermifst werden, so darf nicht vergessen werden, dafs es sich hier nur um das handelt, was im Unterricht verwertet werden soll. Trotzdem erscheint mir die Behandlung der Heilsbedeutung des Todes Jesu nicht genügend zu sein: „Der Tod Jesu, wie er einerseits das innerste Wesen des Menschensohnes am herrlichsten enthüllt, so bildet er auf der anderen Seite die Krone der Offenbarung der göttlichen Liebe“ (S. 59). Den ersten Teil bilden Erörterungen apologetischen Charakters über die allgemeine Offenbarung Gottes. Gott mufs sich, wenn er von uns wahrgenommen werden will, uns kundtun, offenbaren, und zwar unterscheidet K. die Offenbarungen Gottes für unser Erkenntnisvermögen (in der Natur), für unseren Willen (im Gewissen) und für unser Gefühlsleben. Hier wird überall ein reiches apologetisches Material beigebracht, das bei der Besprechung dieser Fragen höchst willkommen ist. Unter 1. erörtert K. die angebliche Unmöglichkeit einer göttlichen Weltregierung, zeigt die Unhaltbarkeit der Versuche, die Welt ohne Gott zu erklären. Im 2. Abschnitt gibt er eine Darstellung und Kritik der Theorie von der natürlichen Entstehung des Gewissens und zeigt, dafs das Gewissen nicht etwas in unser eigenes freies Belieben gestelltes ist, sondern dafs seine Stimme die einer höheren Macht ist, die uns zuruft: Du bist ein Wesen höherer Art, du sollst dich dementsprechend benehmen. 3. Auch unser Gefühlsleben weist uns auf Gott hin. Auf die wichtige Frage: Wie werde ich glücklich? gibt es eine natürliche Antwort nicht, im Christentum erweitert und vertieft sie sich zu der anderen: Wie werde ich selig? So führen also alle Seiten unseres geistigen Lebens in

geheimnisvoller Weise zu Gott; alle Religionen wollen zu ihm führen, die Gemeinschaft mit ihm herstellen. Aber nur das von Jesus gebrachte Evangelium vermag dieses Bedürfnis wirklich zu stillen; denn es zeigt uns: Gott ist die Liebe. — Ich gestehe, dafs mich dieser erste Teil mehr angesprochen hat, als der zweite. Sollte nicht der Verf. den ersten Teil in noch erweiterter Gestalt gesondert herausgeben und den zweiten Teil mit der „Sittenlehre“ zusammen zu einem einheitlichen Ganzen gestalten können?

D. W. Hermanns Vortrag über *Römische und evangelische Sittlichkeit* ist in 2. Auflage unverändert erschienen. Er behandelt bekanntlich in tief eindringender Weise mit zu Herzen gehendem Ernst den Gegensatz, der zwischen der veräufserlichten römischen Sittlichkeit = Gesetzlichkeit, und der verinnerlichten evangelischen Freiheit besteht. Gerade in unseren Tagen ein ungemein zeitgemäfses Beginnen, und für uns Religionslehrer, die wir unsere Schüler über diese Kluft aufklären sollen, ein Hilfsmittel, wie es kein besseres gibt. In dieser neuen Auflage setzt sich Hermann noch eingehend mit einem evangelischen Kritiker der Kreuzzeitung und einer katholischen Gegenschrift auseinander: beides lehrreich und klärend; erstere Auseinandersetzung kann uns zeigen, wie notwendig es ist, dafs in der heranwachsenden Jugend der gebildeten Stände die rechte prinzipielle Klarheit über diese Fragen verbreitet werde. Übrigens bildet der Vortrag eine treffliche Ergänzung zu Hermanns hier nicht zu besprechender Ethik.

4. Zur Kirchengeschichte.

Dafs der *Abrifs der Kirchengeschichte* aus der zweiten Auflage des Hilfsbuches von Heidrich in Sonderabdruck erschienen ist, wurde oben bereits erwähnt. Wo das ganze Heidrichsche Buch aus irgend einem Grunde nicht eingeführt werden kann, empfiehlt sich dieser Teil durchaus; er enthält vielerlei nützliche Notizen, die in anderen Leitfäden fehlen. Er wäre etwa zu benutzen mit den beiden Heften des Quellenbuches desselben Verf.s (siehe vorigen und nächsten Jb.). Sonst liegen nur kleinere oder zu dem Gegenstande in loserer Beziehung stehende Schriften vor. Im 16. Wartburghefte des evangelischen Bundes gibt der leider verstorbene Göttinger Historiker A. Kluckhohn einen Abrifs des Lebens und der Bedeutung *Gustav Adolfs*, der sich den ähnlichen aus Veranlassung der 300jährigen Wiederkehr des Geburtstags des grofsen protestantischen Königs erschienenen Veröffentlichungen von Treitschke, Lehmann, Lenz u. a. würdig anschliefst. Angesichts der immer wiederholten Anschwärzungen von römischer Seite ist es wichtig, dafs wir im Religionsunterricht unsere Schüler immer wieder darauf hinweisen können, dafs gerade die bedeutendsten Profanhistoriker die hohe Bedeutung Gustav Adolfs zu würdigen wissen, und es ist erfreulich, dafs der Evangelische Bund eine dieser Würdigungen für den billigen Preis von 10 Pfennigen weitesten

Kreisen zugänglich gemacht hat. Ich empfehle das mit mehreren Bildern geschmückte Heftchen warm.

Kurz möge hier noch erwähnt werden, dafs Warnecks bekanntes Buch über *Die Mission in der Schule* in neunter, verbesserter Auflage erschienen ist. Einer weiteren Empfehlung dieses vortrefflichen Hilfsmittels bedarf es nicht. Natürlich ist die neue Auflage überall bis auf die Gegenwart ergänzt und teilweise erweitert, auch mit einer lesenswerten Vorrede versehen.

Von der Mission zur allgemeinen Religionsgeschichte ist nur ein Schritt, und auch der Religionslehrer wird oft, besonders im kirchengeschichtlichen Unterricht, Gelegenheit haben, über die aufserchristlichen Religionen zu sprechen. Zwei Heftchen liegen uns vor, die ihm, falls er nicht Zeit hat, gröfsere Werke durchzuarbeiten, dabei behilflich sein mögen: *Die Religionen der Völker* von Oberlehrer Dr. H. Berkenbusch und *Allgemeine Religionsgeschichte. Eine kurzgefafste Darstellung der wichtigsten aufserchristlichen Religionen* von Bruno Böttiger. Beide sind für weitere Kreise bestimmt, ersteres enthält Vorträge vor einem gemischten Hörerkreise. Beide Darstellungen verfolgen apologetische Zwecke im guten Sinne und schliefsen die christliche Religion aus. Wie weit sie den neusten wissenschaftlichen Untersuchungen entsprechen, habe ich nicht nachprüfen können. — Wenn es auch nicht unmittelbar für den Unterricht in der Kirchengeschichte verwertet werden kann, so bietet doch das Buch von Lic. Dr. C. Lülmann, Prediger in Stettin, *Das Bild des Christentums bei den grofsen deutschen Idealisten. Ein Beitrag zur Geschichte des Christentums,* auch dem Religionslehrer Anregung. Es stellt sich die Aufgabe, das Bild des Christentums nachzuzeichnen und zu würdigen, wie es sich den grofsen Denkern auf dem Hintergrunde ihrer Weltanschauung gestaltete, gewifs ein dankenswertes Beginnen. Das Buch beschäftigt sich mit Leibniz, Lessing, Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher und gibt bei jedem zuerst eine Darstellung, dann eine Beurteilung, in allgemein verständlicher Sprache; daher mag es auch reiferen Primanern oder angehenden Studenten empfohlen werden. Findet das Buch Anklang, so verheifst der Verf. eine Ergänzung und Fortführung.

5. Verschiedenes.

Das christliche Kirchenjahr stellt auf einem grofsen Plakate graphisch dar A. Göttsch, ähnlich wie Köster in der ZERU. I es getan hatte. Ich habe solche Pläne von den Schülern selbst entwerfen und farbig ausführen lassen (U III) und gefunden, dafs sie die Arbeit gern leisteten und in den Bau des Kirchenjahres dadurch eingeführt wurden. Der vorliegende Plan, hübsch in Farbendruck ausgeführt, mag dabei gute Dienste leisten. — Das *Geistliche Liederbuch* von G. Weimar bietet 187 Schülerchöre in zwei- und dreistimmigem Satze; die Auswahl ist gut, das Buch

wohl in erster Linie für hessische Verhältnisse bestimmt, wie das *Evangelische Schulgesangbuch für höhere Lehranstalten,* das in 3. Auflage von Max Thomale neu bearbeitet ist, für schlesische Schulen; es enthält 112 Lieder mit beigedruckter Melodie ohne Harmonisierung. — Freunde des verstorbenen gewaltigen Baptistenpredigers Spurgeon seien auf zwei neuere Veröffentlichungen des Onckenschen Verlags in Kassel hingewiesen, die in guter Übersetzung Predigten und Ansprachen desselben dem deutschen Publikum in dankenswerter Weise zugänglich machen und deren Titel im Schriftenverzeichnis sich finden.

IV.

Katholische Religionslehre

I. N. Brunner.

(s. Vorwort.)

V.

Deutsch

R. Jonas.

Die im Berichtsjahr erschienenen *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen* sind auf Grund der *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts* (Berlin, 6. bis 8. Juni 1900) und nach Einholung einer Anzahl von Gutachten von Fachmännern ausgearbeitet worden. Das höhere Unterrichtswesen ist durch den Allerhöchsten Erlafs vom 26. November 1900 in neue Bahnen gelenkt worden, die, wie man wohl annehmen darf, für alle Gattungen der höheren Schulen Nutzen bringen werden. Jener Erlafs stellt die drei höheren Vollanstalten (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen) als gleichwertig hin; die drei Anstalten unterscheiden sich nach A. Matthias (Monatsschrift für höhere Schulen, Jahrgang I, S. 2) nicht in den Bildungszielen, sondern nur in den Mitteln und Wegen zu gemeinsamen Erziehungsidealen. Da gelte es, die Gegensätze zwischen der sogenannten humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleich entgegenzuführen. P. Geyer, *Die Gleichwertigkeit der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen auf dem Gebiete der ethisch bedeutsamsten Lehrfächer* (Monatsschrift für höhere Schulen, Jahrg. I, S. 11 ff.) legt das Hauptgewicht nicht auf die intellektuelle Gleichwertigkeit (S. 13 f.) sondern „auf die Übereinstimmung im Punkte der philosophisch-religiösen Bildung, weil diese überall in den gleichen Unterrichtsfächern und in wesentlich gleichem Umfange gefördert wird“. Zu diesen Unterrichtsfächern gehört das Deutsche, dem bereits in den früheren Lehrplänen eine besonders bevorzugte Stellung eingeräumt worden war. Den Mafsstab für die Reife liefern nach Geyer (a. a. O. S. 14) in erster Reihe die deutschen Aufsätze der Oberstufe: „Wer im deutschen Prüfungsaufsatze in Übereinstimmung mit den Jahresleistungen eine gewisse Selbständigkeit in logischer und stilistischer Hinsicht bekundet, ist reif, selbst wenn die positiven Kenntnisse nicht überall ausreichen.“ Diesen Grundsatz ausgesprochen zu haben sei das bleibende Verdienst der vorletzten Schulreform. Nach Be-

seitigung des lateinischen Aufsatzes gebühre dem deutschen Aufsatze bei weitem der erste Platz; ein selbständiges Urteil über den Reifestand zweifelhafter Prüflinge ermögliche am besten die aufmerksame Durchsicht des deutschen Aufsatzes. Ob die Aufsätze der Realschüler im Durchschnitt oberflächlicher und unreifer ausfallen, als die der Gymnasiasten, und ob demnach die neueren Sprachen in der Tat für die Entwickelung des Verstandes weniger leisten, als die alten Sprachen, müsse erst die Erfahrung lehren. Früher begegnete man, wie dem Berichterstatter erinnerlich ist, dieser Ansicht nicht selten; indes, der Unterrichtsbetrieb ist ja in den Realanstalten doch mit der Zeit ein anderer geworden, der dem Schüler gebotene Denkinhalt ist erweitert und vertieft, namentlich auch dadurch, dafs man klassische Dichtungen auch des Altertums (in Übersetzungen) immer mehr in den Kreis der Schullektüre hineingezogen hat. Nach Geyer gilt es nun, die Gleichheit der drei sog. ethischen Fächer (aufser dem Deutschen noch der Religion und Geschichte), unbeschadet der sonstigen Verschiedenheit mehr als bisher in ehrlichem Wetteifer zu pflegen und herauszubilden. Namentlich aus diesen Fächern sind nach den neuen Lehrplänen fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben zu entwickeln. Wenn so der jugendliche Geist mit idealem sittlichen Gedankeninhalt erfüllt und sein Interesse dafür nachhaltig angeregt wurde, erfahre zugleich der Wille eine bestimmte Richtung nach diesem Ziele. Man dürfe danach, sagt P. Geyer (a. a. O. S. 15) mit Recht, es nicht dem Zufalle überlassen, ob die in den ethischen Unterrichtsstoffen enthaltenen Keime in den Köpfen und Herzen Wurzel fassen, oder nicht, sondern man solle sie systematisch pflegen und grofsziehen, und wenn auch die Herzen verschlossen blieben, in die Köpfe könne man sie pflanzen, und die Schule des Lebens werde dann das Übrige tun. Gewifs trauen wir der Schule des Lebens viel zu, es erscheint uns jedoch fraglich, ob sie da, wo zunächst solche ethischen Keime nur in den Kopf gepflanzt sind, eine Vertiefung in dem genannten Sinne anbahnen und zur Durchführung bringen kann. Der wichtigen Stellung des Deutschen an der höheren Schule kann es keinen Eintrag tun, dafs die neue Prüfungsordnung die frühere Bestimmung nicht aufgenommen hat, nach welcher bei nicht genügenden Gesamtleistungen im Deutschen das Reifezeugnis zu versagen war. Jetzt kann auch hier ein Ausgleich eintreten, wie bei anderen Hauptfächern. Hatte man doch oftmals die Erfahrung gemacht, dafs Prüflinge namentlich wegen noch sehr jugendlichen Alters den im Deutschen zu stellenden Anforderungen noch nicht in vollem Umfange genügten; da traten Fälle ein, in denen es bei sonst guten Leistungen als eine Unbilligkeit erscheinen mufste, das Reifezeugnis nicht zu erteilen. Wenn nun auch jene Bestimmung fallen gelassen ist, so braucht man deshalb nicht zu befürchten, dafs bei der Reifeprüfung unter das für die Gesamtreife erforderliche Mafs herabgegangen werden wird.

Wir stimmen Geyer durchaus zu, wenn er (ebenfalls S. 15 a. a. O.)

sagt, dafs der Lehrer des Deutschen in Prima sich nicht darauf beschränken dürfe, den sittlichen Gedankeninhalt der einzelnen Dichtungen, etwa der Iphigenie oder des Macbeth, festzustellen und zu umschreiben, sondern dafs er die Aufgabe habe, den innigen Zusammenhang zwischen moderner und antiker Ethik, zwischen weltlicher und christlicher Weisheit, wenn auch nur in aller Kürze und in grofsen Umrissen, aufzuweisen und durch diese Synthese den Grund zu einer festen Weltanschauung in den jugendlichen Gemütern zu legen. Auch das ist ganz richtig, dafs zur Erleichterung dieser Aufgabe der Lehrer des Deutschen diesen Unterricht in Unter- und Oberprima geben müsse, wenn möglich auch noch in einem anderen Fache. Auf Grund eines solchen Betriebes des deutschen Unterrichts wird es wohl möglich sein, „das Gemeinsame in den sittlichen Anschauungen des Christentums und der idealistischen Philosophie den Schülern aufzuzeigen, und zwar als Ergebnis einer geschichtlichen Entwickelung. So solle man der Jugend ein Gebiet eröffnen, auf dem sich Glauben und Wissen bewähren.

Das, was wir in Kürze erwähnt haben, sieht Geyer als die Hauptabsicht und den Hauptzweck der neuen Lehrpläne an. Er verhehlt sich nicht, dafs damit ein Ideal aufgestellt wird; aber die Schule müsse sich die höchsten Ziele stecken.

Der gedankenreiche Aufsatz von W. Münch, *Die Erziehung zum Urteil* (Monatsschrift für höhere Schulen I, S. 40 ff.) weist dem deutschen Unterricht (S. 45) recht wichtige Aufgaben zu, um die Jugend zum Urteile heranzubilden. Da sei die Lektüre ein fruchtbares Gebiet, besonders aber müsse die vorbereitende Besprechung von deutschen Aufsätzen eine reichliche Anregung zum Urteilen erwecken; es empfehle sich dazu auch die Besprechung von Aufgaben, die gar nicht zur Ausarbeitung gelangen. Nicht allein das Zusammentragen und Gegenüberstellen, das Verteilen unter Rubriken und Ordnen unter Überschriften solle hier die Aufgabe bilden, sondern auch der Versuch im Beurteilen. Dazu dürften sich nach unserer Ansicht ja die verschiedensten Arten von Aufgaben eignen, ganz besonders vielleicht die sogenannten allgemeinen, bei denen es vielfach auf die Beurteilung von allerlei Dingen und Verhältnissen ankommt.

Nicht zu übersehen ist ferner ein Aufsatz von H. Siebert, *Der deutsche Unterricht auf dem Gymnasium* (entnommen der Zeitschrift *Für Alle Welt*, welche *Reformvorschläge für den höheren Unterricht* veröffentlicht). Verf. beklagt es zunächst, dafs der deutsche Unterricht am Gymnasium nicht, wie er sollte, die erste Stelle einnimmt, was äufserlich schon damit bekundet werde, dafs dem Lateinischen, Griechischen und der Mathematik mehr Stunden zugewiesen seien. Wenn er es nun auch selber zugibt, dafs die Stundenzahl hierüber nicht entscheidend sein könne, so müssen wir dies doch noch besonders betonen; es liegt eben mit dem Deutschen doch wesentlich anders. Im allgemeinen mufs doch wohl zugegeben werden, dafs die Art und der Umfang des deutschen Unterrichts dem entsprechen, was man billigerweise erwarten kann. Der

Forderung Sieberts, den grammatischen Unterricht bis zur O I auszudehnen, können wir durchaus nicht zustimmen, sondern wir finden es ganz richtig, dafs derselbe im wesentlichen in III abgeschlossen wird, und dafs weiterhin nur noch einige Ergänzungen mehr wissenschaftlicher Art hinzugefügt werden. Wenn er wünscht, dafs auch noch in I von Schülern gröfsere Abschnitte von Prosa in der Klasse gelesen werden, so stimmen wir dem bei; es geschieht das wohl auch gelegentlich schon jetzt vielfach. In der Betonung des Wertes der freien Vorträge sind wir mit ihm völlig einig; auch die neuen Lehrpläne stehen ganz auf diesem Boden. Gewifs hat es eine hohe Berechtigung, namentlich im Hinblick auf die Forderungen des Lebens, die Sprechfähigkeit der Schüler zu fördern. Fraglich ist es nur, ob es angebracht wäre, im Aufsatz auch Gegenstände des praktischen Lebens behandeln zu lassen, wie es in der Volksschule geschieht. Einige Weisungen nach dieser Richtung kann man ja vielleicht in den mittleren Klassen geben, aber das darf doch nicht zu sehr ausgedehnt werden. Ob es durchführbar wäre, aus Besuchen in Fabriken, Werkstätten, kunstgewerblichen und ähnlichen Betrieben Vortrags- und Aufsatzthemata zu wählen, möchten wir bezweifeln. Damit würde doch in das Gymnasium etwas hineingetragen, was in den Rahmen desselben nicht recht hineinpafst. Wenn Verf. eine fesselnde Behandlung der Literaturgeschichte verlangt, so ist darauf zu entgegnen, dafs eigentliche Literaturgeschichte nicht betrieben wird und auch nicht betrieben zu werden braucht, weil der literargeschichtliche Stoff beim Lektürebetrieb mit behandelt wird. Verf. irrt, wenn er meint, dafs von der nachklassischen Zeit im Unterricht so gut wie niemals die Rede gewesen ist. Schon die Lehrpläne von 1891 schreiben die Beschäftigung mit derselben für die Prima vor. Wir fürchten nicht, dafs die Beschäftigung mit dem Mhd. in O II fruchtlos bleiben wird; es kommt eben auf die Behandlung an, und wenn man sich da an das Verfahren von Zupitza anschliefst, lassen sich gewifs günstige Ergebnisse erzielen.

Alles in allem geben die Ausführungen Sieberts ganz gute Anregungen.

Die Änderungen, welche in den Lehrplänen gegen früher hinsichtlich des Deutschen getroffen sind, entsprechen zum Teil vielfach geäufserten Wünschen; dahin gehört, dafs Schillers Lied von der Glocke und Wilhelm Tell nicht, wie bisher in O III gelesen werden. Beide Dichtungen sind jetzt der U II zugewiesen, in der man ein Verständnis dafür wohl erwarten kann. Ferner gehört dahin, dafs die Beschäftigung mit den wichtigsten Grundbegriffen der Logik und Psychologie wieder wie vor 1892 gestattet ist. Auf anderes kommen wir bei den einzelnen Abschnitten unseres Berichts noch zurück.

Wenn auch dem einzelnen Lehrer ein gewisses Mafs freier Bewegung bei seinem Unterricht zugestanden werden mufs, so hat das naturgemäfs doch auch seine Grenzen, namentlich an gröfseren Anstalten. Da mufs bis zu einem gewissen Grade eine Übereinstimmung herrschen. Aus

solchen Erwägungen heraus ist die Festlegung eines Lehrplans entstanden, welchen P. Treutlein unter dem Titel *Der deutsche Unterricht in den Klassen VI, V, IV* als Beilage zum 33. Jahresbericht des Real- und Reformgymnasiums Karlsruhe veröffentlicht hat. Dieser letztere lehnt sich an die für die Oberrealschulen getroffenen Bestimmungen an, weil die drei unteren Klassen eines Reformgymnasiums, in welches die Anstalt in Karlsruhe allmählich umgewandelt wird, mit denen der Oberrealschulen übereinstimmen. Im einzelnen betrachten wir diesen Lehrplan bei den einschlägigen Abschnitten unseres Berichts.

Ein beachtenswerter Beitrag ist das Heft von M. Hergt, *Beiträge zur Geschichte des deutschen Unterrichts an den humanistischen Gymnasien des Königreichs Bayern.* 1. Teil. Verf. wirft an der Wende des Jahrhunderts einen Rückblick auf die Entwickelung des deutschen Sprachunterrichts an den bayerischen Gymnasien, indem er sich dabei auf das 19. Jahrhundert beschränkt. Am Anfange dieses Jahrhunderts waren eigentlich erst die humanistischen Gymnasien enstanden. Die Abhandlung geht aus von dem Wismayrschen Lehrplan aus dem Jahre 1804.

In den Klassen VI, V und IV ist die Zahl der deutschen Stunden 8, 7 und 3, in den drei folgenden Schuljahren betrug sie durchweg 3. Die oberen 3 Klassen bildeten einen philosophischen Kursus, ein Mittelding zwischen dem Gymnasium und Lyceum. Hier wurden seiner eigentlichen Bestimmung gemäfs, im ganzen 8 Stunden dem philosophischen Studium gewidmet, von denen 6 auf die römischen und griechischen Klassiker entfielen, 2 auf die neueren, besonders die deutschen. Der deutsche Unterricht auf der unteren Stufe ist vorwiegend grammatischer Natur, und zwar sowohl praktisch als auch theoretisch. Dabei werden lehrreiche Stellen aus klassischen deutschen Jugendschriften zergliedert und es werden ihre Sprachschönheiten gewürdigt, aber auch von den Schülern kleine Aufsätze ausgearbeitet. Der Unterricht erfolgt in Anschlufs an die Bücher von Wismayr. Der zweite Kursus bringt als Aufgaben für das erste Jahr 1. allgemeine Grundsätze zum Behufe des Richtigschreibens (Stilisierens), 2. Eigenheiten der deutschen Sprache, 3. Anleitung zur Kenntnis des Geistes der deutschen Sprache (letzteres beides nach Pölitz). Im zweiten Jahre wird eine vollständige Theorie des deutschen Stils gelehrt, sodann eine Anleitung zur Fertigung verschieden stilisierter Aufsätze, als Briefe, Erzählungen. Fabeln, Gespräche u. dergl. gegeben, endlich eine Einleitung zum Studium der deutschen Dichter, Prosodie, Mechanik und Erleichterungsmittel des deutschen Versbaues. Das dritte Jahr bietet eine allgemeine Theorie der Dichtkunst, und besonders der lyrischen und anderer Dichtungsarten, mit lateinischen und deutschen Beispielen beleuchtet; und sodann eine Anleitung zur Redekunst.

Die deutsche Sprache kommt in diesem Lehrplan sicherlich nicht zu kurz. Verf. billigt es ganz besonders, dafs schon in der untersten Klasse kleine Aufsätze gemacht werden, wir können ihm darin nur zustimmen, unter der von ihm gemachten Voraussetzung, dafs solche Versuche nur an

der führenden Hand des Lehrers gemacht werden. Aber der deutsche Unterricht konnte auf dem Boden des Gymnasiums, wie es damals war, nicht recht gedeihen, namentlich deshalb, weil die alten Sprachen zu sehr in den Hintergrund getreten waren, um so dem Sachunterricht einen breiteren Spielraum zu gewähren. Nach dem allgemeinen Normativ von 1808, welches jene vorhin behandelten Lehrpläne ablöste, wird in den 4 Klassen des eigentlichen Gymnasiums ziemlich ausgiebig deutsche Lektüre betrieben; ein besonderes Gewicht wird in den beiden untersten Klassen auf die lyrische Poesie gelegt, in der dritten auf die epische, in der vierten auf die dramatische Poesie. Daneben wird auch Prosalektüre getrieben. Als bemerkenswert heben wir hervor, dafs Johannes von Müllers Schweizergeschichte und Winckelmanns Werke als Prosalektüre aufgeführt werden. Aus der Darstellung der Handhabung des deutschen Unterrichts an der Studienanstalt München, welche der Verf. S. 26 ff. auf Grund der veröffentlichten Jahresberichte für die Jahre von 1809—1824 gibt, ersehen wir, dafs der Lektürestoff im wesentlichen derselbe bleibt. Auf die Rhetorik wird nach wie vor grofses Gewicht gelegt. In den Jahren 1819—21 kam in den beiden oberen Klassen noch Ästhetik und Archäologie dazu. Verf. gibt nun nach der Folge der Jahre die Änderungen an, welche in dem Unterrichtsplane der Abteilungen des Gymnasiums im einzelnen eintraten; von der Wiedergabe derselben sehen wir ab. Der Abschnitt „Einiges über den deutschen Unterricht an der Studienanstalt Nürnberg“ beschränkt sich auf einige Jahre. Jene Schule zeigte in ihrem Aufbau einige Abweichungen von den anderen. Die Schulordnung vom 10. Oktober 1824 hatte die Mängel der früheren nicht beseitigen können. Ihre Bestimmungen über den deutschen Unterricht stellten sogar eine erhebliche Verschlechterung gegen früher dar. Eigene deutsche Ausarbeitungen, welche früher in allen Klassen geliefert werden mufsten, wurden auf die zwei oberen Klassen des Gymnasiums beschränkt; der Lektüre der deutschen Klassiker, die früher mit Eifer betrieben worden war, geschah in den neuen Vorschriften gar keine Erwähnung, der Betrieb des Deutschen trat gegen die alten Sprachen völlig zurück. Aber auch durch die bald darauf erfolgende Neuordnung wurde der deutsche Unterricht dem in den alten Sprachen hintangesetzt. Im zweiten Hefte seiner Schrift handelt Hergt zumeist von Fr. Thiersch und der Schulordnung vom 8. Febr. 1829. Thiersch hatte den Grundsatz aufgestellt, dafs man die eigene Sprache weder lehren noch lernen solle. Die Unterweisung in derselben solle mit dem Lateinischen und Griechischen aufs engste verknüpft und durch den klassischen Unterricht in Bewegung und Tätigkeit versetzt werden. Aufgabe des Lehrers sei es in den unteren Klassen, die Ähnlichkeit und Verschiedenheit der deutschen und lateinischen Formenbildung zu zeigen. Das erläutere dem Schüler die Verhältnisse besser, als viele Regeln der deutschen Grammatik. Auch Wortbildung und Zusammensetzung unserer Sprache seien zu beachten. Eine deutsche Grammatik und ein deutsches Wörterbuch will er nicht ausgeschlossen wissen, aber der Lehrer müsse

sich damit begnügen, beides nur als Hilfsmittel zu betrachten, er dürfe ihnen nicht eigentliche Stunden widmen. Ein grofser Nutzen für das Deutsche werde bei dem Übersetzen aus den fremden Sprachen herauskommen, wenn man immer darauf dringe, dafs stets das rechte Wort gewählt und das gewählte gut angeschlossen werde. Mit der altsprachlichen Lektüre sei nun auch die deutsche zu verbinden; empfohlen werden Fabeln von Gellert und Pfeffel, Lieder und Erzählungen von Vofs, Jakobi, Stolberg und Hölty, auch Fabeln Lessings, Idyllen von Gefsner, Paramythieen von Herder, und Allegorieen von Hebel. In den vier Klassen des eigentlichen Gymnasiums sollen die vorzüglichsten Werke der deutschen Literatur gelesen werden, neben ihnen sollen deutsche Übungen in gebundener und ungebundener Rede hergehen. Die beiden untersten Klassen, welche sich mit der Poesie und Geschichte beschäftigen, sollen epische Dichtungen lesen (Nibelungen, Titurel, Parcival); gebraucht werden soll eine deutsche Sprachlehre, nach welcher die Urform unserer Sprache nach den Denkmälern des 10. und 11. Jahrhunderts gelernt werden sollen, dazu eine Chrestomathie und ein Wörterbuch. Vieles, ja das meiste solle man dem Privatfleifs der Schüler überlassen. In den Kreis der Lektüre hineingezogen werden solle auch die Messiade (in einer Auswahl), ferner, zur Vergleichung mit der Odyssee, Hermann und Dorothea und Vossens Luise. In der nächsten Klasse habe man antike und deutsche Lyrik zu lesen, in erster Linie Klopstocks Oden, daneben Vofs, Ramler, Kleist, Gleim, Pfeffel, Stolberg und Hölty. In der obersten Klasse habe man dramatische Lektüre zu betreiben; aber eigentümlicherweise nicht selbständig für sich, sondern nur zur Vergleichung, „zur Erläuterung des Verhältnisses der griechischen und deutschen Tragödie"; im übrigen sollen die deutschen Dramen, da ihr Verständnis keine Schwierigkeiten bietet, der Privatlektüre empfohlen werden. Dasselbe gelte von den deutschen Prosawerken, „von denen kein einziges die Erklärung in der Schule begehrt oder eine Behandlung, wie sie hier nötig ist, zuläfst". Wie haben sich die Anschauungen in der neueren Zeit geändert! Abgesehen davon, dafs die deutsche Lektüre recht gründlich für sich allein betrieben wird und nicht als Anhängsel der alten Sprachen, würdigt man auch die Schwierigkeiten, die in ihr enthalten sind, und wägt sorgsam ab, für welche Klassenstufe das eine oder das andere dramatische Werk sich eignet.

Thiersch hält (mit J. Grimm) jede besondere Unterweisung in der deutschen Grammatik für überflüssig, ja für schädlich.

Wenn er die deutschen Aufsätze, deren gründlichen Betrieb er verlangt, an die Lektüre und den Unterricht überhaupt angeschlossen wissen will, so entspricht das den auch heute geltenden Grundsätzen; man braucht allerdings darüber die sog. allgemeinen Aufgaben nicht zu vernachlässigen. Schriftliche Übersetzungen ausgedehnter Stellen aus alten Schrifstellern, wie er sie ebenfalls empfiehlt, werden wir heute nicht billigen. Die Aufsatzstoffe haben sich, wie Th. im einzelnen ausführt, an

die in der Klasse behandelten Lektüre- und Lehrpensen anzuschliefsen, so in der obersten, der philosophischen Klasse, etwa an einen platonischen Dialog; „das ist besser, als wenn der Zögling genötigt würde, ein ganzes wohlbeleibtes System moderner Weltweisheit ins Gedächtnis zu fassen; ein solches Verfahren wird seine wohltätige Kraft auch in Bezug auf den deutschen Stil offenbaren". Dem werden wir sicher zustimmen; aber, wie Hergt richtig bemerkt, man hätte das nicht auf die platonischen Dialoge beschränken sollen und auf eine Vergleichung griechischer und deutscher Dramen (wie es in der vorletzten Klasse vorgesehen war), sondern es hätte auch gezeigt werden sollen, wie die aristotelischen Gesetze in einer Tragödie zur Geltung kommen. — Nach den soeben entwickelten Grundsätzen, welche Thiersch aufgestellt hatte, war die Schulordnung vom 8. Februar 1829 ausgearbeitet worden.

Anders verfuhr die Schulordnung vom 13. März 1830. Diese setzte für den deutschen Unterricht besondere Unterrichtsstunden an. Für die vier Klassen der Lateinschule wurde ein in angemessener Stufenfolge fortschreitendes deutsches Lesebuch gefordert, „damit bei den Schulen ein richtiger Ausdruck im Lesen, ein fliefsendes Nacherzählen des Gehörten, guter Vortrag auswendig gelernter Stücke, Bildung erst einfacher, dann zusammengesetzter Sätze, endlich zusammenhängender Aufsätze (namentlich Übersichten und Auszüge des Gelesenen) erzielt werde" (S. 20). Auch der Geschichtsunterricht sollte zur Ausbildung der Schüler im freien Vortrage benutzt werden. Eine Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen fand nicht statt. Im eigentlichen Gymnasium solle ein grammatischer Unterricht nicht mehr erteilt werden, auf die Ausbildung des Stils habe man jedoch sein besonderes Augenmerk zu lenken; Fertigkeit in den verschiedenen Gattungen der Rede sei das höchste Ziel. Durchschnittlich werden dem Deutschen zwei Wochenstunden zugebilligt. Bei der Abgangsprüfung, der sich nach dem Plane von 1829 nur solche Schüler zu unterziehen hatten, deren Leistungen in den oberen Klassen zweifelhaft geblieben waren, wurde u. a. ein orthographisch reiner deutscher Aufsatz „mit gebildetem Ausdruck" verlangt, eine Forderung, die als etwas hoch bezeichnet werden mufs. — Durch einen Ministerialerlafs vom 3. Februar 1834 wurde jene Schulordnung, die wir in ihren Bestimmungen über den deutschen Unterricht nach ihren Grundzügen verfolgt haben, berichtigt und erweitert. Nach demselben sollte in der 1. Gymnasialklasse besonders deutsche Prosodie gelehrt und die Jugend an einen prosodisch richtigen Vortrag metrischer Stellen gewöhnt werden.

In der zweiten Klasse ist hinsichtlich des Stiles Sprachreinheit, Sprachrichtigkeit, Kürze und Wohlklang erstrebt worden. In der dritten Klasse sollte die Theorie des Stils vollständig gegeben werden; daran solle sich die Theorie der einzelnen Redekünste anschliefsen. Allmählich solle man zu gröfseren freieren Ausarbeitungen in lateinischer und deutscher Sprache fortschreiten; der Schüler solle angeleitet werden, „ein dem Kreise seiner Kenntnisse angemessenes Thema mit einfacher Dis-

position zu einer feierlichen Rede auszuarbeiten, in gebundener Rede aber die lyrischen Formen der Alten, soweit sie sich in den Oden des Horaz angewandt finden, mit Präzision und Geschmack nachzubilden" (S. 23). Auch die Geschichte der deutschen Sprache soll in den beiden oberen Klassen in wöchentlich einer Stunde behandelt werden, auch Beispiele aus den verschiedenen Zeitabschnitten sollen beigebracht werden.

Des weiteren zeigt Verf., an der Hand von Jahresberichten, wie nun jene Bestimmungen an einzelnen Anstalten durchgeführt und gehandhabt sind. Wir sehen davon ab, auf jene Abschnitte einzugehen, weil uns das hier viel zu weit führen würde. Den allgemeinen Teil der Ausführungen Hergts glaubten wir hier nicht übergehen zu sollen, weil eine Vergleichung der gegenwärtig herrschenden Anschauungen und Bestimmungen für den Fachmann von besonderem Interesse ist.

I. Der Unterricht in der Grammatik.

1. Allgemeines. Methodik.

Lirk, *Zum deutschen Unterricht,* BbG. Jahrg. 37, S. 9 ff., klagt darüber, dafs der deutsche Unterricht in den Klassen 1—5 im grammatischen Betriebe und in der Rechtschreibung der gleichmäfsigen und einheitlichen Behandlung entbehre. Der eigene Geschmack des Lehrers mache sich zu breit. Nach der Schulordnung solle ein Buch zu Grunde gelegt werden. Die Anschauung, dafs grammatisches Wissen den Schülern gelegentlich beizubringen sei, habe auf Irrwege geführt. — Diese in Bayern gemachte Beobachtung trifft für die höheren Lehranstalten Preufsens wohl kaum irgendwo zu. Die Lehrpläne grenzen den grammatischen Lehrstoff ziemlich genau ab. Belanglos ist es, ob ein grammatisches Lehrbuch in Gebrauch ist oder nicht. Wir glauben, dafs man sehr gut ohne ein solches auskommen kann. In manchen Lesebüchern ist der grammatische Lehrstoff in einem Anhange enthalten, so in dem von Hopf und Paulsiek.

Der schon erwähnte Lehrplan für den deutschen Unterricht von Treutlein stellt als Grundsatz auf, dafs die Formen- und Satzlehre nicht in der Folge des grammatischen Systems nacheinander, sondern nebeneinander zu behandeln und möglichst zu verweben sind. Diese Handhabung des grammatischen Unterrichts empfiehlt sich in der Tat sehr, ebenso, dafs die grammatischen Erörterungen ausgedehnterer Art nicht in die Besprechung der Lesestücke verflochten sondern besonders erledigt werden sollen. Ausgehen solle man dabei von einem dem Lesestücke oder der Umgangssprache entnommenen einfachen Satze, den es sich empfehle an die Tafel zu schreiben. Es gelte nun, die Aufmerksamkeit der Schüler auf eine bestimmte sprachliche Erscheinung zu lenken, sie zu eigener Beobachtung durch geeignete Fragen anzuleiten, sie die

entsprechenden Erscheinungen selbst suchen und so das Gesetz finden zu lassen. Das Ergebnis solle man dann als eine bestimmt gefafste Regel aussprechen lassen und durch häufigere Übungen einprägen. In erster Linie komme es auf Satzzergliederungen und Wortbestimmungen an. Bei den ersteren sei stets zuerst nach dem Prädikat zu fragen, erst dann habe man das Subjekt feststellen zu lassen. Dabei empfehle es sich, stets in ganzen Sätzen zu fragen und in die Frage alle bereits bestimmten Satzteile mit aufzunehmen; die Antwort könne sich im wesentlichen auf den erfragten Satzteil beschränken. Auch die Schüler könne man dabei sehr wohl zum Fragen heranziehen. Die Mustersätze dürfen ganz einfachen Inhaltes sein, es empfehle sich aber, auch solche tieferen Gehaltes aus Lesestücken und Gedichten zu entnehmen. Wenn dergleichen Übungen mündlich in genügender Zahl vorgenommen seien, solle man auch schriftliche aufgeben, und zwar womöglich mehrmals in der Woche; natürlich können dieselben nicht umfangreich sein. Dieselben seien mit Datum und Nummer zu versehen und unter dem Namen „Sprachlehrübungen“ in ein besonderes Heft einzutragen. Nach Austausch der Hefte könne man sie von den Schülern selbst durchsehen lassen. Nach dem Vorgang Hildebrands empfehle es sich, sprachliche Unterhaltungen, d. h. Denk- und Sprechübungen vorzunehmen, stufenmäfsig durchgeführte Wanderungen im Gebiet der Sprach- und Kulturgeschichte. Dieselben seien geeignet, eine Kenntnis und Erkenntnis sprachlicher Entwickelung zu übermitteln und dadurch die Liebe zum deutschen Volkstum zu stärken, sowie die Überzeugung vom Reichtum der Muttersprache zu wecken; durch sie würden Wort- und Sachkunde, Schule und Leben in rege Wechselbeziehung gebracht, überdies gewähren sie dem Schüler einen ganz eigenartigen geistigen Genufs und leiten ihn zur Selbstzucht an in seinem Ringen nach passendem, klarem und wahrem Ausdruck. Durch solche Übungen werde überhaupt der für den Betrieb der deutschen und der fremden Sprachen so nötige Sprachsinn entwickelt, ja sogar ein sprachliches Feingefühl. Dergleichen, wenn möglich öfter mit Humor gewürzte Unterhaltungen über sprachliche Gegenstände solle man schon von der untersten Klasse an pflegen, natürlich gelegentlich, im Anschlufs an die Grammatik oder Lektüre. Im Folgenden giebt dann Verf. Stoffe für solche sprachlichen Unterhaltungen an, die er, soweit das möglich ist, stufenmäfsig geordnet hat. Da finden wir die nachstehend genannten Gruppen angegeben: A. Orts- und Familiennamen. B. Klangwirkungen. C. Begriffs- und lautverwandte Wörter, Synonyme und Homonyme (a. Ersetzen von Ausdrücken durch andere, b. Aufsuchen des verschiedenen Sinnes mehrdeutiger Wörter). D. Begriffsvergleichungen leichtester Art (Aufsuchen von Gegensätzen, Vergleichung von Gegenständen verwandter Art, Vergleichung sinnverwandter Wörter). E. Leicht erklärbare bildliche Wörter und Redensarten. Auch eine Anzahl von solchen Wörtern und Redensarten wird angeführt, deren Besprechung mit Humor verbunden sein kann.

Die methodische Behandlung des grammatischen Stoffes hat in der Quinta vom einfachen oder erweitert-einfachen Satze auszugehen, der auch hier an die Tafel geschrieben werden soll. Das Verfahren ist dem in Sexta beobachteten ganz ähnlich; die Schüler sind zur Mitarbeit und Selbsttätigkeit anzuregen. Wenn die Regeln gewonnen sind, so werden sie durch mancherlei mündliche und schriftliche Übungen den Schülern immer mehr und mehr zum Verständnis gebracht. Neben den eigentlichen grammatischen Übungen, welche auch schriftlich sein können, gehen die sprachlichen Unterhaltungen auch in dieser Klasse her. Für diese nennt der Verf. eine Anzahl von Worten und Wendungen, die ähnlich wie in Sexta nach Gruppen geordnet vorgeführt werden. Auch in Quarta ist die Behandlung des grammatischen Stoffes dieselbe; auch für diese Klasse wird für die sprachlichen Unterhaltungen geeigneter Stoff angegeben. Zu demselben gehört hier auch die Besprechung von Fremdwörtern, von denen eine Anzahl, geordnet nach den Gebieten, auf denen sie angewendet werden, beispielsweise angeführt wird. — Alles in allem empfiehlt sich der von dem behandelten Lehrplan eingeschlagene Weg sehr; es ist sicherlich durch die angewandte Methode eine Vertiefung des sprachlichen Verständnisses zu erreichen, die allerdings an Realanstalten hauptsächlich durch einen gründlichen deutschen Unterricht angestrebt werden mufs. — Das recht brauchbare Heftchen von F. Hofmann, *Hilfsbüchlein für den deutschen Unterricht an den Mittelklassen höherer Lehranstalten* (Beilage zum 6. Jahresbericht der städt. Realsch. zu Cöpenick) enthält die Lehraufgaben für die Klassen U III—U II. Das eigentliche grammatische Pensum (zusammenfassende und vertiefende Wiederholung der grammatischen Aufgaben der drei unteren Klassen) will der Herausgeber nach dem Anhang des deutschen Lesebuches für Quarta von Hopf und Paulsiek durchgenommen wissen. Der auf S. 5—20 zusammengestellte Stoff ist nicht allein für die U III sondern mit auch für die beiden nächsten Klassen bestimmt. Er umfafst die Lautlehre (das Wichtigste über Umlaut, Brechung, Ablaut usw., Lautverschiebung) Wortbildung, Betonung, die Modi und die Satzbildung, von der die bedeutendsten Gesetze zur Erwähnung kommen. Die Zusammenstellung ist mit Geschick gemacht und kann dem Schüler gute Dienste leisten. Besser wäre es vielleicht gewesen, wenn Verf. den grammatischen Stoff nach den Klassen geteilt hätte. Zu bemerken wäre nur noch, dafs die Behandlung solcher sprachlichen Gesetze wie z. B. der Lautverschiebung nach der Absicht der Lehrpläne erst den oberen Klassen zugewiesen werden sollen. Auf einer früheren Stufe dürften die Schüler solchen Dingen doch noch nicht das rechte Verständnis entgegenbringen.

2. Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht.

A. Hilfsmittel für die Schule.

Von K. Bandow, *Übungsaufgaben zu Prof. Dr. Wilmanns' deutscher Schulgrammatik,* liegt das 1. und 2. Heft (Sexta und Quinta, Quarta und Tertia) in 6. Ausgabe vor. Dieselbe weicht von den früheren nicht ab. Dafs das Buch sich Freunde erworben hat, beweisen die wiederholten Auflagen.· Und es ist in der Tat ein recht brauchbares Hilfsmittel. Wir finden hier einen sehr reichhaltigen Übungsstoff für alle in die genannten Klassen hineingehörenden grammatischen Regeln und Gesetze in übersichtlicher Anordnung. Auf den hier in Rede stehenden Stufen handelt es sich ja vorzugsweise um die Satzlehre und alles das, was mit ihr in Zusammenhang steht, also z. B. Zeichensetzung und Wortstellung. Dazu kommt dann, was in Obertertia zur Behandlung geeignet ist, der Wortschatz. Vielfach sind die Sätze und Beispiele derart, dafs sie das Urteil des Schülers verlangen. So wird seine Denkkraft geschult und geübt. Der Lehrer wird an den Heften ein gutes Hilfsmittel haben, auch in der Hand des Schülers können sie Nutzen stiften.

E. Bayberger und M. Förderreuther, *Übungen und Regeln zur deutschen Sprachlehre für Mittelschulen,* 1. Teil, liegt jetzt in dritter, vollständig umgearbeiteter Ausgabe vor. Dieser erste Teil ist für die beiden untersten Klassen der bayerischen Realschulen bestimmt, aber auch für andere Schulen auf derselben Stufe wohl verwendbar. Von Anfang an gehen, was man nur gutheifsen kann, Wort- und Satzlehre nebeneinander her, oder, vielmehr: die Worte werden dem Schüler als Teile des Satzes vorgeführt. Zu billigen ist es, dafs namentlich auf der ersten Stufe gröfsere Schwierigkeiten hinsichtlich des Satzbaues vermieden sind. Ausgegangen wird stets von den sprachlichen Erscheinungen selbst, vom Beispiel; in induktiver Weise wird daraus das Gesetz, die Regel abgeleitet und in Form einer Belehrung in Worte gefafst. So viel wie möglich sind die Verff. darauf bedacht, den Schüler zum Nachdenken und zu eigener geistiger Tätigkeit anzuhalten. Es können ja grammatische Übungen gar leicht zu einer gewissen Gedankenlosigkeit führen. Die Beispiele und überhaupt der ganze sprachliche Stoff ist in grofser Fülle vorhanden. Es fehlt auch nicht an zusammenhängenden Stücken, die sich zur schriftlichen und mündlichen Wiedergabe eignen und den Beginn von Aufsatzübungen bedeuten. — Eine Besonderheit stellt sich darin dar, dafs das relative Fürwort, welches ja seine Stelle erst im Satzgefüge, also im zweiten Kursus, findet, bereits im ersten behandelt wird, und sogar mit Rücksicht auf die schon auf dieser Stufe gelehrte französische Sprache, mit der ja auf Realanstalten der deutsche Unterricht naturgemäfs Hand in Hand gehen mufs. Das am Schlusse hinzugefügte orthographische Wörterverzeichnis kann man für eine dankenswerte Zugabe erklären. — K. Kraufs, *Praktisch erprobte Aufgabensammlung für den ersten Unter-*

richt in Rechtschreiben, Sprachlehre, Wortbildung und Aufsatz auf Grundlage des Sachunterrichts im Anschlufs an die Fibel, 2. Auflage. Das Heftchen ist für die Volksschule bestimmt, kann aber auch in den Vorschulen höherer Lehranstalten benutzt werden. In verhältnismäfsig engem Rahmen wird ziemlich viel geboten, und wir glauben, dafs das Büchlein recht brauchbar ist. Besonders hervorheben möchten wir, was Verf. ja auch in den Titel hineingefügt hat, dafs Sprach- und Sachunterricht immer Hand in Hand gehen, was dem Schüler die Sache wesentlich erleichtert. Ob man auch die am Schlusse hinzugefügten kleinen Aufsatzstoffe auf den untersten Stufen wird verwerten können, möchten wir bezweifeln; in der Vorschule würden sie entbehrt werden können. — K. F. Kummer, *Deutsche Schulgrammatik,* vierte, durchgesehene Auflage, ist ein ziemlich umfangreiches Lehrbuch und auf einen sehr eingehenden Betrieb der Grammatik berechnet. Vorwiegend ist es wohl für österreichische Lehranstalten bestimmt, in denen der Grammatik ein ziemlich breiter Spielraum gelassen ist. Das Buch gliedert sich in vier Hauptstücke (1. Laut- und Silbenlehre, 2. Wort- und Flexionslehre, 3. Syntax oder Satzlehre, 4. Wortbildungslehre oder Etymologie). Verf. geht von der Regel, dem sprachlichen Gesetz, aus, erläutert dasselbe dann aber an mannigfachen Beispielen. Wenn wir selbst auch mit diesem Verfahren nicht recht einverstanden sein können, so müssen wir doch zugeben, dafs die ganze Darstellung leicht fafslich und verständlich und der Lehrgang für den Schüler passend ist. Mit F. Kern erklärt der Verf. als die Grundlage jedes Satzes das finite Verbum, in welchem Subjekt und Prädikat zu einer untrennbaren Einheit verbunden seien. An Stelle der im Verbum enthaltenen Person könne dann auch ein Subjektswort treten, meist ein Substantiv. Wir heben dies aus dem Anfang der Satzlehre hervor, um dadurch zu zeigen, wie einfach und verständlich die grammatischen Darlegungen sind. Die Wortbildungslehre enthält auch die wichtigsten Gesetze der sprachlichen Entwicklung; hier wird auch das Verfahren der deutschen Sprache im Gebrauch fremder Wörter erläutert und ein Verzeichnis der gebräuchlichsten Lehn- und Fremdwörter, nebst dem Wichtigsten über ihre Ableitung hinzugefügt. Ein Abschnitt gilt der Volksetymologie. Alles dies macht dem Schüler die grammatische Betrachtung interessant, allerdings nur dem schon gereifteren. Ein Anhang behandelt die Gesetze der Prosodik und Metrik und zwar bis einschliefslich zur Bildung auch zusammengesetzterer Strophen. — Alles in allem haben wir ein recht brauchbares Hilfsmittel vor uns, welches sich ganz besonders auch zum Selbstunterricht sehr eignen dürfte. — J. Meyer, *Deutsches Sprachbuch* (Rechtschreibung und Sprachlehre), Ausgabe A, 7. bis 9. Auflage, ist für Bürger-, Mittel- und höhere Mädchenschulen bestimmt. Verf. geht durchweg von dem sprachlichen Stoff aus, „welcher unmittelbar für den Gebrauch in Rede und Schrift wichtig ist“. Die einzelnen Teile der Grammatik treten nicht besonders für sich auf, sondern sind miteinander verbunden und durchdringen einander. Den Grundsatz des Verf., alles das in den

Vordergrund zu stellen, was den Schülern erfahrungsmäfsig am meisten Schwierigkeiten macht, kann man nur gutheifsen. In diesem Sinne läfst sich der Betrieb der deutschen Grammatik vereinfachen. Recht praktisch ist die unter der Überschrift „Schwierigkeiten und Schwankungen des Sprachgebrauches" erscheinende Zusammenstellung. Dergleichen Dinge gibt es namentlich für den Schüler in ziemlich grofser Zahl sowohl in der Wort- wie in der Satzlehre. Wir erinnern u. a. nur an die Präpositionen. Damit auch das Mündliche zu seinem Rechte kommt, sind auch Sprechübungen hinzugefügt. Auch Wortbildung und Wortbedeutung finden die gebührende Beachtung, in Verbindung damit auch das Fremdwort und seine Ableitung. Besonderes Interesse wird der Schüler für den Abschnitt S. 171 haben: Wörter, deren Herkunft verdunkelt ist. Dahin gehört z. B. eine Anzahl von Vornamen, die Wochentage und kirchlichen Feste. Praktisch ist die Zusammenstellung der gebräuchlichsten Abkürzungen. Den Beschlufs macht auch in diesem Buche ein Wörterverzeichnis. — Eine ganz andere Art von Lehrgang stellt der *Abrifs der deutschen Grammatik in Beispielen* in vier Heften dar, von denen drei von J. Nicklas verfafst sind, eines, das vierte, von M. Hergt. Die Nicklasschen Hefte erschienen bereits in 3. Auflage. Es sind dies Anhänge zu den Teilen 1—4 des deutschen Lesebuches von Zettel-Nicklas, bestimmt für die vier untersten Klassen des Gymnasiums. Jedes Heftchen enthält den für die Klasse vorgeschriebenen grammatischen Lehrstoff, aber, wie schon bemerkt, nur in Beispielen, ohne jede Angabe von Regeln. Diese können aber unter Anleitung des Lehrers von den Schülern leicht gefunden werden. In allen vier Teilen geht die Satzlehre voran; an sie schliefst sich die Formenlehre an. Im zweiten Heft wird am Schlufs eine Anzahl von Lehnwörtern zusammengestellt, ebenso im dritten, in dem auch gewisse Gruppen von Fremdwörtern und sinnverwandten Ausdrücken hinzugefügt sind, welche dem Schüler in der Umgangssprache und bei der Lektüre aufstofsen. Der vierte Teil bildet einen Abschlufs der grammatischen Unterweisung insofern, als in der Satzlehre die indirekte Rede und die Periode in Beispielen vorgeführt werden, während die Formenlehre die Begriffe Brechung, Umlaut und Ablaut veranschaulicht. — Wir haben hier den grammatischen Lehrstoff für die Klassen VI bis U III vor uns, im ganzen den Forderungen der preufsischen Lehrpläne entsprechend. Die Beispiele sind gut gewählt; vielfach sind sie aus Dichtungen entnommen. Ihre sprachliche Form ist gut, auch der Inhalt ist für die Jugend anregend. So werden sich denn diese Beispiele, was sehr wünschenswert ist, leicht einprägen und behalten. Alles in allem kann man die sorgfältig gearbeiteten Hefte nur sehr empfehlen. Noch bemerken wir schliefslich, dafs die 3. Auflage der drei ersten Abteilungen ebenfalls von M. Hergt herausgegeben ist. — E. Prigge, *Deutsche Satz- und Formenlehre nebst Übungsbuch,* Ausgabe B, ist eine verkürzte Ausgabe von desselben Verf. im Jahre 1900 erschienenen „Deutschen Satzlehre nebst Übungsbuch". Die neue Bearbeitung soll den Wünschen

derer entgegenkommen, welche die in dem früheren Buche enthaltene Satzlehre für zu umfangreich hielten. Das Übungsbuch ist dasselbe geblieben, wodurch der Gebrauch beider Ausgaben nebeneinander ermöglicht wird. Die Satzlehre stellt das Ergebnis der aus den Beispielen gewonnenen grammatischen Anschauungen dar und folgt denselben von Abschnitt zu Abschnitt. Die Beispiele sind für den Schüler, die Satzlehre ist eigentlich nur für den Lehrer bestimmt. Auch in diesem Lehrbuch wird gleich vom Satze ausgegangen, die Formenlehre bildet den Schlufs. Die Anordnung ist durchweg übersichtlich; natürlich fehlt es auch nicht an Übungsbeispielen für die Interpunktionslehre. Wie in den Hergtschen Übungsheften, so sind auch hier Dichterstellen in den Beispielen bevorzugt. Einer besseren Einprägung derselben dient der Umstand, dafs sie bei geeigneten Gelegenheiten wiederholt werden. Verf. hat ganz recht, wenn er im Vorwort sagt, dafs durch dieses sein geschildertes Verfahren Lektüre und Grammatik mehr in Wechselbeziehung gebracht werden und dafs dadurch die Öde, welche dem grammatischen Unterricht leicht anhaftet, vermieden wird. Im Übungsbuch ist jeder Abschnitt durch eine am Rande hinzugefügte Ziffer einer bestimmten Klasse zugewiesen. Dies soll allerdings keinen Zwang bedeuten, sondern es hat nur die Geltung von Vorschlägen. — Auch dieses Buch ermöglicht einen recht gründlichen Betrieb der deutschen Grammatik, wie er gerade an solchen Anstalten erforderlich ist, die nicht in der untersten Klasse mit dem Lateinischen beginnen oder die überhaupt lateinlos sind. — Die Ausgabe A des in Rede stehenden Werkes fanden wir neuerdings sehr empfohlen Gm. Jahrg. 19, S. 650 f. und ZG. Jahrg. 55, S. 281 f. — A. Zumbusch, *Richtig Deutsch! Sprech- und Sprachübungen zur Vermeidung der geläufigsten Dialektfehler niederrheinischer Schüler,* 2. Auflage, geht von der nicht zu leugnenden Tatsache aus, dafs den Schülern so mancherlei Fehler in ihrer Aussprache anhaften, die sich nicht durch eine jedesmalige Verbesserung seitens des Lehrers, sondern nur durch eine systematische Unterweisung bekämpfen lassen. Dies wird ja besonders in solchen Gegenden nötig sein, in denen Eigentümlichkeiten der Aussprache herrschen, schaden kann dies Verfahren auch nicht in anderen, wo dergleichen sich weniger findet. Der Schüler ist gar zu leicht geneigt, die in seiner Gegend herrschende landschaftliche Aussprache für die richtige zu halten. Er soll aber doch so viel wie möglich an das Schriftdeutsche gewöhnt werden. Verf. wendet seine Aufmerksamkeit allen denjenigen Punkten in der Sprachlehre zu, in denen erfahrungsmäfsig oft gefehlt wird. In den Sprechübungen handelt es sich zunächst um eine reine Aussprache der Vokale und Konsonanten, in den dann folgenden Sprachübungen sind nach Wortklassen geordnet die mannigfachsten Beispiele richtigen Gebrauches zusammengestellt; beigegeben sind auch solche für Wortfügung und Wortbildung, sowie Wortbedeutung. — Wir stimmen mit dem Verf. darin ganz überein, dafs man derartige Fehler und Eigentümlichkeiten sehr beachten und ausmerzen müsse, glauben aber, dafs es dazu nicht einer solchen

systematischen Unterweisung bedürfe. Nach unserer Ansicht dürfte die jedesmalige Verbesserung eines Fehlers durch den Lehrer genügen. Voraussetzung ist natürlich dabei, dafs er selbst eine ganz reine und gute Aussprache besitzt, was allerdings leider nicht immer der Fall ist. — Hier sei auch noch genannt H. Wallenstein, *Die vier Jahreszeiten für die deutsche Sprechstunde,* 1. der Frühling, dritte verbesserte Auflage, und Übungen für die deutsche Sprechstunde, nach Hölzels Bildertafeln, 5. die Stadt. Wir haben schon früher auf dies recht brauchbare Hilfsmittel empfehlend hingewiesen.

B. Wissenschaftliche Hilfsmittel.

O. Behaghel, *Die deutsche Sprache,* ist in zweiter neu bearbeiteter Auflage erschienen. Das überaus gediegene Werk hat in seiner neuen Gestalt wesentliche Bereicherungen erfahren. Es ist sowohl für den Fachmann wie für alle Gebildeten eine treffliche Quelle, aus der sie eine gründliche Kenntnis der Muttersprache schöpfen können. Im allgemeinen Teil handelt Verf. zunächst von den Verschiedenheiten innerhalb der deutschen Sprache, sodann von der Entstehung der sprachlichen Verschiedenheiten und endlich von der Einwirkung fremder Sprachen auf das Deutsche. Der besondere Teil umfafst die Abschnitte: die Schrift, die Rechtschreibung, die Wortbetonung, die Lautlehre, die Wortbeugung, die Wortbildung, die Satzfügung und die Eigennamen. Das Buch mufs dem denkenden Leser in allen seinen Abschnitten ein sehr reges Interesse abnötigen. Die Darstellung ist durchweg klar und fesselnd. Betrachtungen sprachlicher Verhältnisse werden im ganzen in gebildeten Kreisen heutzutage gern angestellt. Hier kann man so recht einen Einblick in das Werden und Entstehen wie in die Geschichte der sprachlichen Erscheinungen tun. Von ganz besonderem Interesse ist es, zu sehen, dafs auf dem sprachlichen Gebiet, auf dem man doch meist von den herrschenden Regeln zu sprechen gewöhnt ist, eine so grofse Zahl von Verschiedenheiten herrscht. Das Werk behandelt nun nicht allein die hd. Sprache, sondern es nimmt auch auf das Mundartliche Rücksicht, aus dem sich manchmal, wie dem Kundigen wohl bewufst ist, hoch Interessantes ergibt für die richtige Beurteilung und Erkenntnis sprachlicher Gesetze und Erscheinungen. Alles in allem sei das sehr anregende und fesselnde Werk aufs angelegentlichste empfohlen.

Die deutsche Sprache hat für ihren Wortschatz aus den verschiedensten Sprachen Entlehnungen gemacht, so in durchaus nicht geringer Zahl auch aus dem Griechischen. Einen Einblick in diese Entlehnungen wollen zwei Hefte vermitteln: H. Flaschel, *Unsere griechischen Fremdwörter.* Für den Schulunterricht und zum Selbststudium. Verf. wendet sich an den Kreis der Gebildeten, denen eine genauere Kenntnis ihrer Muttersprache auch nach dieser Richtung ein Bedürfnis ist. Er schickt einen ganz kurzen Abrifs der griechischen Laut- und Formenlehre voraus, handelt dann kurz von der Aussprache und von den wichtigsten Lautgesetzen,

von der Formen- und Wortbildungslehre, den Eigennamen, sowie von einigen häufig vorkommenden Stämmen. Dann folgt die Aufführung der geläufigsten aus dem Griechischen ins Deutsche übergegangenen Worte nach der Buchstabenfolge, unter Hinzufügung der aufserdem noch etwa vorkommenden Ableitungen. Zur Erläuterung dienen sprachliche Fufsnoten. Es ist von Interesse, zu sehen, wie viele Ausdrücke und Wendungen wir dem Griechischen verdanken. Das Büchlein fördert nicht nur die Kenntnis der deutschen Sprache, sondern es leistet vor allem auch demjenigen wichtige Dienste, der von Hause aus des Griechischen nicht kundig ist. — Ganz ähnlich ist A. Hemme, *Kleines Verzeichnis griechisch-deutscher Fremd- und Lehnwörter*. Verf. hat dies Heft auf Grund seiner Schrift *Was mufs der Gebildete vom Griechischen wissen?* bearbeitet. Auch hier geht, was ja notwendig ist, eine Art Einführung in das Griechische voraus, dann folgt ein Verzeichnis der griechischen Lehn- und Fremdwörter. — Beide Bücher sind sehr verdienstvoll. Sie sind auch den Schülern recht zu privater Durcharbeitung zu empfehlen, sowohl denen des Gymnasiums als auch (vielleicht ganz besonders) denen, welche Lehranstalten besuchen, auf denen das Griechische nicht Unterrichtsgegenstand ist.

J. Chr. A. Heyse, *Deutsche Grammatik oder Lehrbuch der deutschen Sprache*, 26. Auflage der Schulgrammatik Heyses, vollständig umgearbeitet von O. Lyon, heifst zwar Schulgrammatik, ist aber unzweifelhaft zu den wissenschaftlichen Hilfsmitteln zu rechnen. Das von jeher als vortrefflich bekannte Werk hat in den seit 1886 durch Lyon veröffentlichten Auflagen nur gewonnen und ist zeitgemäfs und nach den neueren grammatischen Forschungen umgestaltet worden. Wir haben auf die Vorzüge des Buches bereits in früheren Berichten hingewiesen. Wie schon bemerkt, ist es kein Schulbuch, wodurch nicht ausgeschlossen sein soll, dafs es vom Lehrer auch für den Unterricht benutzt werden kann. Aber auch für jeden anderen, der sich einen genaueren Einblick in die Gesetze unserer Muttersprache verschaffen will, mag er nun Sprachwissenschaft studieren oder aus besonderer Neigung seine Sprachkenntnisse vertiefen und erweitern wollen — für alle ist das Buch vortrefflich verwertbar. Und er lernt nicht allein die Sprachgesetze und Regeln kennen, sondern er bekommt auch einen Überblick über die Geschichte und Entwicklung der deutschen Sprache, sowie über die Verslehre. Für alle solche Zwecke ist das Werk in seiner vortrefflichen Neubearbeitung ein sehr brauchbares Hilfsmittel. — Seit etwa einem Jahre erscheint eine *Zeitschrift für deutsche Wortforschung*, herausgegeben von dem bekannten Forscher F. Kluge. Durch eigenen Einblick haben wir uns davon überzeugt, dafs der Inhalt derselben äufserst interessant ist, so dafs wir dem Urteil ZG. Jahrg. 55, S. 359 f. nur beistimmen können, welches sagt, dafs man aus derselben reiche Belehrung und Anregung schöpfen könne. — A. Waag, *Die Bedeutungsentwicklung unseres Wortschatzes. Auf Grund von H. Pauls „Deutschem Wörterbuch“ in den Haupterscheinungen dargestellt*, behandelt

eine Seite der Sprachwissenschaft, welcher sich neuerdings das Interesse nicht nur der Gelehrtenwelt, sondern auch der Gebildeten mehr und mehr zugewendet hat. Verf. hat ganz recht, wenn er (Vorwort S. VIII) sagt, „dafs durch derartige Betrachtungen Klarheit des Denkens und Wärme des Empfindens in gleichem Mafse gefördert werden kann“. Auch dem deutschen Unterricht an unseren höheren Schulen sei, worauf schon R. Hildebrand in seinem „Deutschen Sprachunterricht“ hingewiesen habe, die Aufgabe nicht zu ersparen, die Schüler dieses Verschieben der Bedeutung wichtiger Wörter, was sich fortwährend im stillen vollziehe, erkennen zu lehren. Verf. beruft sich aufserdem auf Döderlein, P. Cauer und R. Thomas, die ebenfalls die Wichtigkeit der Beschäftigung mit der Bedeutungslehre betont haben. Die Gesichtspunkte, nach denen in dem genannten Buch die Bedeutungsentwicklung der Wörter einer Betrachtung unterzogen werden, sind folgende: 1. Verengung des Bedeutungsumfanges (auf verschiedenen Gebieten: Ausdrücke aus Standessprachen, aus dem Verkehrs- und Rechtsleben, aus der Soldatensprache; Verengung nach dem guten Sinne; Ausdrücke der Dichtersprache). 2. Erweiterung des Bedeutungsumfangs. 3. Metapher. 4. Metonymie. 5. Andere Arten des Bedeutungswandels. 6. Aufeinanderfolge verschiedener Arten des Bedeutungswandels. 7. Bedeutungswandel von Wortgruppen. 8. Anpassung an die Kulturverhältnisse. — Die Darstellung ist fesselnd, der betrachtete Stoff interessant und reichhaltig. Das ist so recht ein Buch für gebildete Leser, die, wie heutzutage so viele, sich gern mit sprachlichen Fragen beschäftigen. Nach SwS. 1901, S. 322 f. ist das Werk wissenschaftlich angelegt und populär geschrieben; ZG. Jahrg. 55, S. 666 ff. erklärt, dafs man daraus reiche Anregung schöpfen könne, nach ZR. Jahrg. 26, S. 547 f. ist es sehr gut. Wir können dem nur beistimmen. — H. Wunderlich, *Der deutsche Satzbau,* zweite vollständig umgearbeitete Auflage, zwei Bände. Die Grundsätze, nach denen Verf. seinen Gegenstand behandelt, legt er in einer ausführlichen Einleitung dar. Er geht dabei von dem Worte Syntax aus, welches zwar für die Darstellung der Satzverhältnisse üblich geworden ist, aber gar nicht recht darauf pafst, weil es sich hier durchaus nicht darum handele, die Verbindungen, mit denen jener Teil der Grammatik sich beschäftige, aus ihren Elementen zusammenzustellen, sondern umgekehrt die Elemente aus der Untersuchung der Verbindungen zu gewinnen. Sodann wird der Begriff des Satzes festgestellt. Wenn der Satz die eigentliche Form sei, in der die Sprache sich darstelle, so ergebe sich auch für die Forschung ein analytischer Gang im Gegensatz zu dem Begriff der Syntax, die ja ein synthetisches Vorgehen voraussetze. Die einfachste Form des Satzes ist nach des Verf. Ausführungen die Interjektion, in der bereits zwei Arten zu unterscheiden sind, der Reflexlaut und die bewufste Mitteilung. Dem Rahmen, der sich über die Sätze spanne, müsse eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet werden. In diesem Rahmen tritt je nach den Stilformen der Sprache ein Wechsel ein. Als Hauptgattungen in der Rede

sind das Moment der Entwicklung in der Wahrnehmung und der Berichterstattung und Erzählung zu unterscheiden. In Betracht kommen ferner die Denkgesetze (Identität und Widerspruch, Grund und Folge). Bald zeigen die Sätze ein ungehemmtes Fortschreiten in gerader Linie, ein ander Mal wieder schieben sich — wie Verf. S. XXXI sagt, meist kraft des Gesetzes der Ideenassoziation — ablenkende Vorstellungen ein. Auf diesem Boden erwachse der Nebensatz. Weiterhin handelt Verf. in der Einleitung von den im Satze zur Geltung kommenden Ausdrucksmitteln und von den Stilformen der Sprache. Der erste Band behandelt dann das Verbum (das Verbum als Wortklasse, die Flexionsformen des Verbums, die Verbalnomina und die Wortstellung des Verbums), der zweite Band vom Nomen und Pronomen und von den Partikeln als Satzbindemitteln. Das überaus gründliche Werk bedient sich überall einer grofsen Zahl sorgfältig ausgewählter Beispiele, die stets nach ihren Quellen angegeben sind. Behandelt ist in erster Linie die hd. Schrift- und Umgangssprache, doch nimmt Verf., wo es erforderlich schien, auch auf Mundartliches (so auf Fritz Reuter), sowie auf die früheren Entwicklungszeiten unserer Sprache Bezug. — Wenn auch in erster Linie für wissenschaftliche Kreise bestimmt, wird das vortreffliche Werk doch auch denjenigen Gebildeten Genufs bereiten, welche für eine eingehendere Betrachtung sprachlicher Verhältnisse Sinn haben. — Der Beurteilung des Buches SwS. Jahrg. 1901, S. 224 f., welche es schön und klar nennt, können wir nur zustimmen.

Hier fügen wir noch zwei nicht zum ersten Male erschienene Hilfsmittel für das Studium des Altdeutschen hinzu: F. Kauffmann, *Deutsche Grammatik. Kurzgefafste Laut- und Formenlehre des Gotischen, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutschen,* 3. Auflage, eine Neubearbeitung des ersten Teiles der Vilmarschen Grammatik, ein praktisches Hilfsbuch, in erster Linie, wie wir meinen, für den Studierenden, der darin eine gute Übersicht über die Entwicklung der deutschen Sprache findet, aber auch ein Hilfsmittel für den Deutschlehrer. Laut- und Formenlehre kommen zu eingehender Behandlung. — J. Zupitza, *Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen,* erschien bereits in 6. verbesserter Auflage. Bekanntlich gibt das Buch eine Einführung in das Mhd. an der Hand einiger Stellen des Nibelungenliedes, also in rein praktischer Weise. Dieses sehr brauchbare Hilfsmittel, dessen neue Auflage ein Sohn des leider zu früh verewigten Verf. besorgt hat, hat sich längst bewährt. Wir beziehen uns auf unsere frühere Empfehlung desselben.

3. Rechtschreibung.

PW. Jahrg. XI, S. 4 f. und 13, handelt von einem Vortrage von K. Duden, *Der gegenwärtige Stand der orthographischen Frage,* in dem Verf. von dem widersinnigen Zustand, wie er jetzt vorhanden sei, ausgeht. Am besten werde es sein, wenn die jetzige Schulrechtschreibung überall von den Behörden angenommen werde. Jetzt stehe allerdings

eine einheitliche Rechtschreibung in Aussicht, die in Gebrauch kommen werde, soweit die deutsche Zunge klinge. Hoffentlich erreichen wir bald diesen Zustand, denn der jetzige ist geradezu unhaltbar und erschwert dem jüngeren Geschlecht den schriftlichen Gebrauch der Muttersprache aufserordentlich. — Von Hilfsmitteln für den Unterricht in der Rechtschreibung liegen uns dies Mal folgende vor: D. Eiermann, *Einführung in die deutsche Rechtschreibung an unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten.* Planmäfsige Übungen nach ihrer Schwierigkeit geordnet in fünf aufeinander folgenden Stufen den Aufgaben der einzelnen Klassen angepafst. 2. Auflage. Schüler-Ausgabe. — Verf. geht von der nicht zu leugnenden Tatsache aus, dafs Übungen in der Rechtschreibung unbedingt notwendig seien, und dafs, da die Lesebücher in der Regel den dazu erforderlichen Stoff nicht bieten, ein besonders dazu geeignetes Heft sich empfehle. Die systematisch geordneten fünf Stufen führen durch das gesamte Gebiet der Rechtschreibung hindurch. Auch die Zeichensetzung findet gebührende Berücksichtigung. Wenn wir einen Wunsch äufsern sollen, so wäre es der: es würde sich empfehlen, mehr zusammenhängende Übungen zu bieten. Aber auch so wird das Heft praktisch verwertbar sein. — Griesmann, *Unsere Rechtschreibung. Meinungen und Vorschläge,* geht von dem alten Worte aus, dafs die Orthographie das Kreuz der Schule sei. Dann stellt er einige pädagogische Grundsätze auf, welche für den ganzen Unterricht Geltung haben, besonders aber auch für den in der Rechtschreibung, nämlich: 1. Gehe nicht zu Neuem über, bevor nicht das Alte nach allen Richtungen hin geklärt und befestigt ist. 2. Von der Sache zum Zeichen (jeder Sprachunterricht soll ja immer zugleich Sachunterricht sein). 3. Die Kinder sprechen beim Schreiben leise das Wort, den einzelnen Laut mit. 4. Gib jedem Laute den Wert, der ihm zugehört. 5. Anfangs ist das Hauptgewicht auf die Schreibschrift zu legen. 6. Die Abschriften dürfen nur nach Schreibschrift erfolgen und zwar in den beiden ersten Schuljahren. Auf den folgenden Stufen wird mindestens für die Hälfte jeder Schreibstunde zum Abschreiben nach Vorschriften die Wandtafel benutzt. 7. Die Rechtschreibung ist in erster Linie als Sache des Auges, der Sprachwerkzeuge und der Hand zu betrachten. — Die Schwierigkeit, welche der Unterricht in der Rechtschreibung unserer Jugend verursacht, veranschaulicht Verf. an einer ganzen Blumenlese von Fehlern, wie sie landläufig vorzukommen pflegen. Erst eine Vereinfachung der Rechtschreibung werde solche Schwierigkeiten beseitigen.

L. Link, *Übungsstoffe zur deutschen Rechtschreibung. Ein Schülerbuch,* ist zwar nicht im Berichtsjahr erschienen, uns aber jetzt erst zugegangen. Der Stoff ist in zwei Stufen gegliedert, einen Fortschritt vom Leichteren zum Schwierigeren darstellend. Ähnliche Wörter sind zu Gruppen vereinigt. Die Zahl der zusammenhängenden Stücke ist nur klein, es überwiegen die einzelnen Sätze. Diese sind aber, soweit wir gesehen haben, zweckmäfsig gewählt. Wichtigere und schwierig zu be-

haltende Schreibungen sind durch fetten Druck hervorgehoben, damit sie sich dem Schüler besser einprägen. Am Schlusse findet sich ein nach der Buchstabenfolge geordnetes Verzeichnis der bekanntesten Fremdwörter und die Erklärung einer Anzahl von gangbaren Abkürzungen. — Das Heftchen wird sich in Volks- und Vorschulen verwenden lassen. — *Orthographieblätter für die Hand der Kinder. Ein Anhang zu jedem Lesebuche,* „soll ein treuer Begleiter des Kindes vom ersten bis zum letzten Schuljahre sein, ja vielleicht noch über die Schulzeit hinaus als alter vertrauter Freund um Rat gefragt werden". Es enthält alle wichtigsten Regeln und Beispiele dazu. Die Anordnung des Stoffes soll dem Ermessen des Lehrers überlassen bleiben. Wiederholt ist das Heftchen in Fachzeitschriften ein für die Volksschule wohl geeignetes Hilfsmittel genannt worden. Auch für Vorschulen und selbst noch für die untersten Klassen höherer Schulen bietet es einen ganz geeigneten Übungsstoff. Noch sei hervorgehoben, dafs die sich aus den Beispielen ergebenden Regeln stets in einer ganz kurzen Fassung gegeben werden.

II. Die Lektüre.

1. Vorbemerkungen. Methodisches.

Der von uns schon früher erwähnte Vortrag von W. Vietor, *Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren?* ist jetzt bereits in 3. Aufl. erschienen. Nach demselben hat die Schule „die Pflicht, eine mustergiltige, gemeindeutsche Aussprache zu lehren, d. h. die im ersten Drama übliche, wesentlich norddeutsche Bühnensprache". Nach eingehender Erörterung der Ausprache von einer ganzen Anzahl von Lauten, bei der sich Abweichungen finden, erklärt Verf., dafs der Unterricht in der Aussprache vom Laute, nicht von der Schrift auszugehen habe. Das hat natürlich beim Leseunterricht zu geschehen, bei dem neben dem Sprechen ganz besonders auf eine gute Aussprache zu achten ist. — Ebenfalls von dieser Seite des deutschen Unterrichts, aber nicht von ihr allein sondern in umfassender Weise von alle dem, was zur Schönheit der Sprache beiträgt und was sie ausmacht, handelt das soeben erschienene Werk von J. Boock, *Sprachästhetik, Grundlegung, Methodik und Technik für die Behandlung der Formenschönheit im deutschen Unterricht.* Verf. geht davon aus, dafs die eine oder andere Seite, betreffend die Pflege des Schönheitssinns in der Handhabung der Sprache bereits behandelt worden sei; so sei das phonetische und metrische Element von Münch gepflegt worden, Lyon habe die sprachlichen Kunstmittel in anregender Weise dargestellt, andere hätten wieder andere ästhetische Lehraufgaben behandelt. Es fehle jedoch an einer Schrift zusammenfassenden Charakters, „welche den Sprechakt, das Lesen, das Deklamieren, die sprachlichen Kunstmittel, die Kunstformen und Gattungen der Dichtung unter dem

einheitlichen Gesichtspunkt der Formenschönheit methodisch und unterrichtstechnisch zu einem System vereinigt“ (S. IV). Sein Buch will in erster Linie ein bescheidener aber zeitgemäfser Mahnruf sein, dann aber will er „eine systematische Darstellung des ästhetischen Lehrgebiets nach den Gesetzen der Induktion (Kern) und des angelehnten Sprachunterrichts (Hildebrand)“ geben. Nach einer allgemeinen Grundlegung, deren Ergebnis S. 24 f. kurz zusammengefafst ist und die von den Lehraufgaben und Lehrzielen sowie von der Lehrweise handelt, erörtert er, wie das Schöne beim Sprechen, Lesen und Vortragen gepflegt werden müsse, und sodann, wie es sich in der Wortfügung zeige. Die ganze Darstellung zielt auf die Schule und die in ihr zu gebenden Unterweisungen ab. Wir haben den Verf. im vorigen Bericht als einen gründlichen Denker kennen gelernt, als welcher er uns in seiner *Methodik des deutschen Unterrichts für die unteren und mittleren Klassen* erschien. Ebenso zeigt er sich in diesem seinem neuesten Werke, in welchem er dem Lehrer des Deutschen auf allen Stufen ein ganz vortreffliches Hilfsmittel geboten hat. Wenn in dem rhythmischen Teile die Lehre von den Tönen unter Heranziehung von Noten gegeben wird, so ist das ja für den musikalisch ausgebildeten Leser von Wert und Bedeutung; die nicht musikalischen werden hier nicht recht folgen können. — Die Gesamtergebnisse werden nach den einzelnen Teilen stets übersichtlich zusammengestellt. Die Darstellung ist klar, möglichst kurz und gedrungen. Bei Zugrundelegung dieses Werkes wird der Lehrer imstande sein, die Lektüre nach manchen früher weniger oder gar nicht beachteten Gesichtspunkten zu betreiben. Er wird den Schüler zum Verständnis der mancherlei sprachlichen Schönheiten anleiten und ihn dahin führen, dafs er sich die darin liegenden Gesetze selber zu eigen macht.

Aufser der Dichterlektüre ist nach den Lehrplänen von 1901 (S. 22) auch die Prosalektüre auf allen Stufen zu pflegen; ihre Aufgabe ist, „den Gedanken- und Gesichtskreis des Schülers zu erweitern und zumal auf der Oberstufe den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe zu bieten. Durch zweckmäfsig geleitetes Lesen dieser Art wird die philosophische Propädeutik, deren Aufnahme in den Lehrplan der Prima an sich wünschenswert ist, wirksam unterstützt, da aber, wo die Verhältnisse ihre Aufnahme nicht ermöglichen, wenigstens einigermafsen ersetzt werden können“. Es ist durchaus erfreulich dafs die Lektüre so mit der philosophischen Propädeutik in eine engere Beziehung gesetzt wird. Ein Unterricht, erteilt nach den in den Lehrplänen aufgestellten Gesichtspunkten, wird unzweifelhaft geeignet sein, die allgemeine Geistesbildung und die Denkkraft der Schüler zu fördern. Das höchste Ziel, welches dabei zu erstreben ist, bezeichnen die Lehrpläne mit den Worten: „Aufgabe einer solchen Unterweisung ist es, ... dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen.“ Wenn dies erreicht werden soll,

so mufs allerdings aller Unterricht zusammenwirken; das Deutsche allein wird diese Aufgabe nicht völlig lösen können, wenn es auch wegen der Mannigfaltigkeit und grofsen Anzahl von Ideen, die es dem Schüler zuführt, ganz besonders dazu berufen scheint.

Auf der oberen Stufe verteilen die neuen Lehrpläne den Lesestoff nicht auf die einzelnen Klassen, um den Anstalten eine gröfsere Freiheit zu lassen. Im allgemeinen wird es ja natürlich auf die früher übliche Verteilung hinauskommen. Lessings Minna von Barnhelm, welche nach den Lehrplänen von 1892 ausdrücklich der Untersekunda zugewiesen war, ist in denen von 1901 nirgend angeführt, wenngleich sie mit inbegriffen ist in den Lehraufgaben für die oberen Klassen, wenn es heifst: Lessings bedeutendste Dramen. Man könnte jenes Stück aber auch schon nach Untersekunda bringen (was wir vorziehen würden), wenn man es zu den geschichtlichen Dramen rechnet — und das läfst sich doch wohl rechtfertigen —, die in jener Klasse gelesen werden dürfen. Neu, aber zweifellos sehr zu billigen, ist die Zuweisung von Kleists „Prinz Friedrich von Homburg“ zum Lesestoff der oberen Klassen („im Anschlufs dann ein Ausblick auf die Entwickelung und Bedeutung der romantischen Dichtung“). Auch damit stimmen wir durchaus überein, dafs die Lektüre eines geeigneten Dramas von Grillparzer (z. B. Sappho oder Das goldne Vlies) wünschenswert ist; mindestens in der Form, so möchten wir hinzufügen, dafs es privatim von den Schülern gelesen und dafs ein Vortrag darüber gehalten wird. Ähnlich wie die früheren Lehrpläne empfehlen auch die neuen als Prosalektüre allgemein-bildende Lesestücke (genannt werden hier kultur-, kunst- und literaturgeschichtliche sowie philosophische Stücke), und zwar nach einem Lesebuche.

Die Verteilung des Lesestoffes ist auf den bayerischen höheren Lehranstalten in den oberen Klassen ähnlich wie in Preufsen. Einige Wünsche in Beziehung darauf äufsert K. Hoffmann, *Zur Verteilung des deutschen Unterrichtsstoffes in den oberen Gymnasialklassen*, BbG. Jahrg 37, S. 540ff. Er wünscht den Beginn der Literaturgeschichte bereits in die 7. Klasse (= Obersekunda) verlegt. Dann würde das Mhd. nicht allzu flüchtig behandelt, der geschichtliche und literargeschichtliche Stoff würden übereinstimmen, eine Bezugnahme auf die ältere deutsche Literatur bei der griech. und römischen Lektüre würde ermöglicht. Jeder Gymnasiast sollte die beiden grofsen deutschen Epen (Nibelungen- und Gudrunlied) gelesen haben, zum Teil im Urtext. Bei der literargeschichtlichen Unterweisung sei auf die Zeitströmungen Rücksicht zu nehmen, wie dies Scherer, Vogt und Koch tun. In der 6. Klasse (U II) sei Hermann und Dorothea zu lesen (bisweilen auch erst in der 7.); eine Vertiefung könne später bei der literaturgeschichtlichen Unterweisung eintreten. (Dies ist nach unserer Meinung sehr zu billigen; auch entspricht es ziemlich den Absichten der neuen Lehrpläne). Der 7. Klasse will Verf., abgesehen von der Besprechung der Hausarbeiten, die Behandlung der lyrischen Dichtungsarten und ausländischen Reimstrophen zugewiesen wissen. Wenn man in der

Geschichte bis zur Völkerwanderung gekommen sei, dann solle für das letztere Mhd. und Literaturgeschichte eintreten, wozu die eine Wochenstunde zu benutzen sei, während sich in die andere Hausarbeiten und neuhochdeutsche Lektüre zu teilen haben. Das Drama solle ausschliefslich der 8. und 9. Klasse vorbehalten werden (damit stimmt das Verfahren in Preufsen und unsere Ansicht nicht überein, denn wir lesen doch schon früher, in O III, U und O II, Dramen; dort sollen solche auf den früheren Stufen nur als Privatlektüre gelesen werden). — Von den österreichischen Verhältnissen handelt A. Nathansky, *Zur deutschen Lektüre auf der Oberstufe,* Msch. Jahrg. 15, S. 16 ff. Er stellt folgende Leitsätze auf: 1. Die Schule hat zur freiwilligen Privatlektüre aus dem Deutschen nicht nur anzuregen, sondern dieselbe auch nach Möglichkeit zu kontrollieren. 2. Eine Einigung über die leitenden Grundzüge sowohl bei der pflichtgemäfsen Lektüre in der Schule und daheim, als auch bei der freiwilligen Privatlektüre ist wünschenswert. 3. Die Übersicht über die Literatur ist in der Oktava (U I) in knappster Weise bis auf die Gegenwart fortzuführen; dabei ist auch der modernen Strömungen zu gedenken. Eine Privatlektüre aus der Tagesliteratur ist jedoch nicht eigens zu empfehlen. Aus Klopstock sei keine Privatlektüre zu entnehmen, aus Wieland nur mit sorgfältiger Auswahl. Verf. stellt auch einen Kanon für die Schullektüre (häusliche und Privatlektüre) auf, wobei seinem oben ausgesprochenen Grundsatz gemäfs auch die neuere Literatur berücksichtigt wird. Der Vortrag war von ihm in Czernowitz auf einer Versammlung gehalten, deren Zustimmung er fand. Auch wir werden ihm in den wesentlichsten Punkten beipflichten, ganz abgesehen von den leitenden Grundsätzen, namentlich auch in dem, was er von Klopstock und Wieland sagt. Nur, wie schon oben erwähnt, das Drama wird doch schon früher als in den beiden höchsten Klassen behandelt. — Neben den beiden soeben gehörten Stimmen über den Lesestoff in den Oberklassen hören wir nun eine aus Württemberg: Kleinknecht, *Lesebuchwünsche und andere Schmerzen eines Deutschlehrers in den Oberklassen,* KW. Jahrg. 1901, S. 24 ff., 55 ff. und 93 ff. Wünschenswert ist nach der Ansicht des Verf. eine Konzentration des deutschen und des Geschichtsunterrichts (ganz entsprechend dem, was die neuen preufsischen Lehrpläne S. 21 als Grundsatz aussprechen). Man müsse den Sprachunterricht durch einen guten Inhalt interessant machen; Menschenkunde in Vergangenheit und Gegenwart solle man den Schülern vermitteln. Auch die Kunst sei zu verwerten (so z. B. die grofsen Münster). Die Schule solle so national und modern werden, eine wirkliche deutsche höhere Schule. Der Sprache müsse ihr volles Recht zu teil werden. Deutsche Muster solle man studieren. Anzustreben sei mehr und mustergiltigerer Lesestoff. Sehr geeignet in dem oben bezeichneten Sinne sei die Besprechung der geistlichen Ritterorden (der Templer, Johanniter, der Brüder vom deutschen Hause). Im Anschlufs an die Geschichte der Orden solle man die preufsische verfolgen, unter besonderer Hervorhebung Friedrichs des

Grofsen. Dann komme auch sehr viel auf eine Vertiefung des Stoffes an; alle möglichen Verhältnisse solle man umfassen. Aus neuerer Zeit empfehle sich sehr die Lektüre von Schriften Moltkes und Bismarcks. Eine Art Abschlufs der Bürgerkunde bildeten Schillers kulturgeschichtliche Gedichte. Derartige Sachen gehörten in das Lesebuch hinein, Bruchstücke von Dramen jedoch nicht. — Wie schon die früheren, so empfehlen auch die neuesten Lehrpläne sinngemäfs betontes Lesen der Schüler. Nach dem oben genannten *Lehrplan* von Treutlein soll, zur Erzielung eines richtigen geläufigen und ausdrucksvollen Lesens, das Lesestück in VI, wenn es kurz ist, ganz, wenn es länger ist, in sinngemäfsen Abschnitten, im ersten Halbjahr stets zuerst vom Lehrer vorgelesen werden. Die Schüler sollen dabei still mitlesen, bisweilen auch bei geschlossenen Büchern nur zuhören. Der Lehrer soll klar, laut, langsam, mit sorgfältiger Aussprache und mit richtiger Betonung vorlesen, dann erst soll das Lesen seitens der Schüler folgen, wobei jeder Aufgerufene nur wenige Zeilen zu lesen bekommt und grobe Lesefehler durch andere Schüler verbessert werden. Sind die Lesestücke etwas schwieriger, so solle dem Schülerlesen das Durchsprechen des Gelesenen in gemeinsamer Arbeit von Lehrer und Schülern vorausgehen. Die Durchnahme der Stücke, für welche das heuristische Verfahren empfohlen wird, soll den Charakter einer freien Unterhaltung tragen. Es komme hierbei auf die Angabe des Inhalts an und auf das Verständnis sachlicher und sprachlicher Dinge. So viel wie möglich sollen die Schüler dabei selbst finden. Was an sich verständlich ist, soll nicht erst erklärt werden. Zuerst soll bei geschlossenen Büchern der Inhalt des Stückes in aller Kürze abgefragt werden; die Schüler sollen dabei in ganzen Sätzen antworten; ihre Antworten würden, aneinander gereiht, eine geordnete Inhaltsangabe bilden. Damit können die notwendigsten sachlichen Erklärungen verbunden werden, lieber zu wenig als zu viel. Dabei komme es an auf Ort und Zeit der Handlung, die handelnden Personen und ihr Tun, sowie die Folgen, auch auf den sittlichen Wert ihres Tuns. Dabei sollen auch so viel wie möglich bildliche Darstellungen als Anschauungsmittel benutzt werden. Im Laufe des Schuljahres soll auch die allereinfachste Auskunft über die Darstellungsgattung des gelesenen Stückes hinzukommen. Die sprachlichen Erklärungen sollen sich auf das Notwendigste beschränken; namentlich werde es sich um die Deutung von bildlichen Ausdrücken und eigentümlichen Redewendungen handeln. Damit seien gewisse Übungen im Rechtschreiben einzelner Wörter zu verbinden, besonders solche ähnlichen Lautes bei verschiedener Bedeutung. Danach solle die möglichst vollständige und zusammenhängende Wiedererzählung des Inhaltes durch einzelne Schüler folgen. Dabei solle sich der Lehrer sowohl vor der unnötigen Wiederholung des vom Schüler Gesagten als auch von einer Unterbrechung des erzählenden Schülers hüten, um ihm nicht den Mut und die rechte Freudigkeit an seinem Vortrage zu rauben. Vergessenes könne ja am Schlusse nachgeholt werden. Aber darauf sei zu halten, dafs der

Schüler nicht aus der Satzkonstruktion herausfalle. Nachdem so der Inhalt wiedergegeben sei, habe das möglichst sinngemäfse Vorlesen des ganzen Stückes durch die Schüler zu folgen. Dabei sei auf eine ganz richtige Aussprache und richtige Betonung zu halten; dadurch werde auch der französische Unterricht eine Unterstützung erhalten; damit auch „der wahrhaft lächerliche Gegensatz verschwinde, in dem gegenwärtig noch die gleichgiltige Aussprache des Deutschen zu der sorgfältigen Pflege derselben bei fremden Sprachen steht“ (Münch). Chorlesen empfehle sich nicht, dagegen an passenden Stellen das Lesen mit verteilten Rollen. Sowohl in der Reihenfolge wie auch in der Ausführlichkeit der Behandlung will der Lehrplan dem Lehrer je nach dem Stoff eine gewisse Freiheit lassen. Hausaufgabe sei das wiederholte gute und laute Lesen des behandelten Abschnitts. Auswendig lernen solle man prosaische Stücke nicht lassen, auch eine Privatlektüre nicht aufgeben, wohl aber sollen die Schüler aus der Lesebibliothek eine geeignete Lektüre erhalten. — Ein etwas anderes Verfahren schreibt der Lehrplan für die Lektüre von Gedichten vor. Hier sei ein an bekannte Vorstellungen der Schüler anknüpfender Vorbericht des Lehrers notwendig (Verhältnisse der vorkommenden Hauptpersonen, über Vorgeschichte, Ort und Zeit der Handlung und ähnliches). Bei lyrischen Gedichten müfsten die Schüler in die erforderliche Stimmung versetzt werden. Alle diese Vorbereitungen dürften indefs nicht den Inhalt des Gedichtes vorwegnehmen. Danach solle dann der Lehrer das Gedicht entweder frei vortragen oder gut vorlesen; daran habe sich die Besprechung des Inhaltes zu schliefsen, das Aufsuchen der Hauptteile und die etwa weggelassenen Übergänge, das Erfragen der Beweggründe der Handlungen, eine Schilderung der beteiligten Personen und die Erklärung dichterischer Formen und Ausdrücke. Bei der Besprechung von Gedichten seien ebenfalls Anschauungsmittel so viel wie möglich zu verwerten, auch könne man Gedichte oder Erzählungen ähnlichen Inhaltes herbeiziehen zur Vertiefung des Verständnisses. Hauptsache sei es immer, auf Geist und Gemüt des Schülers einzuwirken. Grammatische Besprechungen seien bei der Durchnahme von Gedichten zu vermeiden. Ein Nacherzählen des Inhalts solle auf erzählende Gedichte beschränkt werden, könne aber auch bei diesen unter Umständen wegfallen. Dagegen sei ein nochmaliges Vortragen oder Vorlesen des Gedichts von Nutzen. Dabei seien nur einzelne Schüler heranzuziehen. Wenn ein Gedicht auswendig zu lernen sei, so habe man es allen Schülern aufzugeben. Ein solches Auswendiglernen habe sich gleichmäfsig auf das ganze Schuljahr zu verteilen. Man solle die Schüler anweisen, das Gedicht zu Hause laut zu lernen. Das Aufsagen der gelernten Gedichte habe sich immer nur auf einen kleinen Teil der Stunde zu beschränken. Das Aufsagen soll ganz besonders der Ausbildung von Empfindung und Geschmack des Schülers dienen und nicht etwa nur Gedächtnisübung sein. Alle Fehler im Vortrage seien zu bekämpfen; zu meiden sei zu schnelles Sprechen, Ziererei und leeres Pathos. Gebärden seien aber nicht zu

machen, aber — beim Vortragen in verteilten Rollen — solle es gestattet sein, Stellungen und dergleichen anzudeuten. Etwaige Fehler im Vortrage seien zum Schlufs durch andere Schüler zu verbessern. Lob und Tadel sei mit Mafs anzuwenden, Spott ganz zu vermeiden. Im Laufe des Schuljahrs seien gelernte Gedichte zu wiederholen. — Für Quinta soll nach dem in Rede stehenden Lehrplane nicht ganz dieselbe Art der Behandlung der Lesestücke in Anwendung kommen. Hier sollen gleich von vornherein die Schüler zum Lesen herangezogen werden, wenn nötig, nach einer kurzen Einleitung. Das Lesen hat in kleineren Abschnitten zu erfolgen, jeder Fehler soll dabei vom Lehrer sofort gerügt und von dem Lesenden selbst oder von einem Mitschüler verbessert werden. Auf das richtige Atemholen, richtige Betonung, Sinkenlassen und Heben der Stimme, Nichtverschlucken von Silben sei sehr zu achten. Hin und wieder solle der Lehrer einen Abschnitt als Muster vorlesen. Das Abfragen des Inhalts habe nur in Kürze zu erfolgen, damit seien die notwendigsten sachlichen und sprachlichen Erklärungen zu verbinden, auch Rechtschreibeübungen an der Wandtafel. Für recht angebracht halten wir die Inhaltsangaben einzelner Abschnitte des Lesestückes in Form von kurzen Sätzen, die die Lehrpläne von den Schülern verlangen. Es soll dadurch eine Art stofflicher Gliederung des Lesestückes erreicht werden. Dann soll eine mündliche Wiedergabe des Inhalts folgen, zuletzt ein nochmaliges gutes Vorlesen durch die Schüler. Dem Lehrer soll es gestattet sein, das eine Stück kürzer zu behandeln als das andere; hier kann auch Lesen als Hausarbeit eintreten. Der Inhalt solcher zu Hause gelesenen Stücke wird vom Lehrer abgefragt oder auch zusammenhängend von den Schülern wiedergegeben. Der mündliche Ausdruck soll aber auch durch allerlei Berichterstattungen über Erlebtes und Gesehenes geübt werden, unter Umständen auch durch Erweiterungen von Erzählungen, Zusammenziehungen von solchen, Übertragungen von Erzählungen in Gesprächsform u. a. Der Lehrer des Deutschen soll auch auf die Privatlektüre der Schüler sehr achten und auf geeignete Bücher aufmerksam machen. — Die Behandlung der Gedichte wird natürlich auch auf dieser Stufe etwas anders sein. Die früher gelernten Gedichte sind zu wiederholen. Die Einführung der neuen hat nur kurz zu sein; dann werden sie vom Lehrer ausdrucksvoll vorgelesen. Die Besprechung hat Phantasie und Gemüt anzuregen. Erklärt soll nur das zum Verständnis Notwendigste werden. Die sprachlichen Erläuterungen sollen besonders auf die Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes ausgehen; namentlich soll dabei auf Wörter, die Gleiches oder Ähnliches bedeuten, Rücksicht genommen werden. Nach der Besprechung sollen die Schüler das Gedicht abschnittweise (wo angängig, mit verteilten Rollen) vorlesen. Dabei sei besonders auf das gehörige Gleichgewicht von Rhythmus und Satzbau zu achten. Das Aufsagen der Gedichte soll auch in dieser Klasse immer nur einen kleinen Teil der Stunde fortnehmen. Die Angabe der Überschrift und des Namens des Dichters soll hinzugefügt werden. Bei dem Aufsagen soll,

soweit wie möglich, die Empfindung zur Geltung kommen. — In ähnlicher Weise ist die Lektüre in der IV zu betreiben. Auch hier mufs der Lektüre eines Prosastückes eine kurze Einführung vorausgehen. Das Vorlesen durch den Lehrer hat nur in seltenen Fällen einzutreten; die Schüler sind sofort zum Lesen heranzuziehen, sie sollen gehalten werden, laut, deutlich und schön betonend zu lesen. Gleich darauf kann bereits eine kurze Nacherzählung folgen, wobei der Lehrer durch Fragen den innezuhaltenden Gang angibt. Sachliche und sprachliche Erläuterungen sind hinzuzufügen. Hier kann man sich auch schon auf eine Begründung des Titels des Stückes einlassen und auf eine kurze Kennzeichnung der handelnden Personen. Die ganze Durchnahme ist durch Anschauungsmittel zu unterstützen. Wenn die Stücke dazu geeignet sind, kann sich das Aufsuchen der Gedankenordnung daran schliefsen. Wichtig ist es, dafs die Schüler das Stück in seine Teile zerlegen lernen. Die Auffindung der Gedankengliederung ist dann eine gute Grundlage für die Inhaltsangabe. Eine Steigerung in den Anforderungen kann dadurch eintreten, dafs z. B. Gespräche mit verteilten Rollen wiedergegeben werden, oder auch in Form von Berichten eines dritten. Hinsichtlich der Privatlektüre sollen dieselben Bestimmungen wie in V herrschen. — Hinsichtlich der Gedichte empfiehlt der Lehrplan eine Zusammenstellung von Verwandtem und auch Prosastücke durch Heranziehung von Gedichten neu zu beleuchten. Die Einführung darf nur ganz kurz sein. Nach derselben trägt oder liest der Lehrer das Gedicht vor. Es folgen sachliche und sprachliche Erläuterungen, namentlich auch der dichterischen Formen und Ausdrücke. Wenn dann das Gedicht als Ganzes betrachtet wird, soll man den Grundgedanken feststellen lassen. Erleichtern kann man die Erfassung des tieferen Gehaltes des Gedichts durch das Aufsuchen einer anderen passenden Überschrift. Verwandtes hat der Lehrer auch hier so viel wie möglich heranzuziehen. Die Besprechung wird abgeschlossen durch das Vorlesen seitens der Schüler. Wenn möglich, ist auch bei Gedichten auf die Gliederung der Gedanken einzugehen. Auswendiglernen ist während des ganzen Jahres zu treiben. Beim Aufsagen ist auf gute Betonung und Wiedergabe der Empfindung zu achten. — Wir hielten es für erforderlich, die Bestimmungen des Karlsruher Lehrplans in ihren Grundzügen darzulegen, weil er ein Bild einer recht gründlichen und die Geistesbildung im allgemeinen sehr fördernden Behandlung des deutschen Lektüreunterrichts darstellt. Wenn er auch in erster Linie für Reform- und Realanstalten bestimmt ist, so wird man danach auch in anderen Schulen (ich denke zunächst an Gymnasien) mit grofsem Nutzen verfahren.

Auch für den Deutschlehrer an höheren Lehranstalten wird von grofsem Interesse sein die Schrift von W. Flachsmann, *Irrwege in Lesebüchern für Volksschulen*, in Urteilen Sachverständiger erläutert und gesammelt. Für seine Erörterungen waren ihm folgende Grundsätze mafsgebend: 1. Allgemein anerkannte Regeln von Meistern der Erziehung und

der Lehrkunst sollen in der Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffes gleichsam verkörpert sein. 2. Der Lehrstoff soll nach Inhalt und Form den Bedürfnissen des Zöglings entgegenkommen und im Bereich der Fassungskraft der Schüler liegen; es sind nur solche Bildungsmittel zu wählen, für welche im Zögling auf der betreffenden Entwicklungsstufe auch wirklich genügende Anknüpfungspunkte aus seiner bisherigen Erfahrung vorhanden sind. Er mufs sie mit seinem Erfahren, Empfinden, Denken zu durchdringen suchen. 3. Ein gutes Lesebuch soll wertvollen Inhalt in musterhafter Form bieten; es soll dazu beitragen, dafs die Reinheit, Richtigkeit und Schönheit unserer Sprache gefördert wird. In Bezug auf die Sprachform müssen die Bildungsstoffe gewisse Eigenarten der Volkssprache berücksichtigen, da ihre sinnliche Kraft und lebendige Anschaulichkeit dem Erkenntnisvermögen und der Sprechweise des Volksschülers entspricht und die nachhaltige Teilnahme weckt, die den Erfolg der erziehlichen Einwirkung wesentlich sichert. — Diese Grundsätze wird man nur billigen können. Verf. teilt nun zuerst seine „Gedanken über Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes“ mit. Oft komme es vor, dafs ein und derselbe Lesestoff in verschiedenen Lesebüchern verschiedenen Stufen zugewiesen werde; auch sei der Ton oft zu trocken und lehrhaft, nicht selten finden sich zu viele Allgemeinheiten, die nach des Verf. ganz richtiger Ansicht im Widerspruch stehen zu der Tatsache, dafs Kinder und Erwachsene eine Darstellung ins einzelne wollen. Auch das sei ein Übelstand, wenn in geographischen und naturkundlichen Lesestücken sich eine etwas zu grofse Fülle von Anschauungen zusammendränge, weil dazu eine gar zu rege Phantasie-Tätigkeit erforderlich sei. So gibt es noch manche anderen Bedenken, die Verf. vorbringt. Das, was er sagt, belegt er stets mit Beispielen aus Lesebüchern, allerdings vorwiegend aus schweizerischen (Verf. ist Schweizer), aber diese sind auch für den Nichtschweizer sehr lehrreich und überzeugend. — Eine andere von ihm aufgeworfene Frage lautet: Soll der Schriftsteller verbessert werden? Er kommt zu dem Ergebnis, dafs Veränderungen im Urtext unter Umständen nötig sind, dafs aber viel Takt dazu gehört, um bei den Änderungen das Richtige zu treffen; dies hätten leider manche Herausgeber von Lesebüchern unbeachtet gelassen. Im allgemeinen solle man diejenigen Schriftwerke bevorzugen, „welche im Bereich der kindlichen Fassungskraft liegen und den Bedürfnissen der Schüler entsprechen, welche ihre Wifsbegier erwecken und ihre Teilnahme rege erhalten“; man solle „den Schriftwerken den Vorrang einräumen, die nationale Bildung und ideale Lebensauffassung fördern“. — In dem nächsten Abschnitt spricht der Verf. seine „Gedanken über die Bearbeitung des Lehrstoffes“ aus. Auf die Form der Darbietung habe man sehr zu achten. Man müsse dafür sorgen, dafs die Schüler mit der reichen Mannigfaltigkeit der konkreten Welt in Berührung kommen. Auf Klarheit des Ausdrucks sei immer Gewicht zu legen, man müsse darauf achten, dafs die Schüler die Wörter nicht unverständlich oder ungenau gebrauchen. Auch dies wird durch mancherlei

Beispiele veranschaulicht. In dem Abschnitt „Nicht mit Massen, sondern mit Maſsen“ warnt Verf. mit Recht vor solchem Lehrstoff, der nach Inhalt und Form ein Übermaſs bietet. Immer habe der Lehrer den Erfahrungsschatz der Schüler zu erforschen und zu verwerten. Das Gelesene müsse so weit geistiges Eigentum des Schülers werden, daſs die Schüler es nicht mit den Worten des Lesebuches aufsagen; das seien nur Scheinerfolge. Die Lesestücke müssen allerdings auch immer so beschaffen sein, daſs sie nach Inhalt und Form das rechte Verständnis anbahnen und sichern. In dem letzten Abschnitt seiner Ausführungen sucht Verf. die Ursachen der Miſsgriffe, wie sie eben so häufig in Lesebüchern vorkommen, und die Folgen zu ermitteln. Vielfach werde viel zu viel geboten und für die Jugend Unverdauliches; nicht Entlegenes aus einer längst vergangenen Zeit solle das Lesebuch den Schülern der Volksschule bieten, sondern es müsse „die unerläſsliche Bekanntschaft mit dem Leben der Gegenwart und seiner Bestrebungen vermitteln“. Lehrstoff und Unterrichtsweise sollen immer den natürlichen Interessen des Kindes gemäſs sein. Nicht zu empfehlen sei ein Lesebuch, das aus möglichst vielen Wissensgebieten nur Brocken bietet. Nach des Verf. Überzeugung kranken gerade manche schweizerischen Lesebücher an den oben genannten Fehlern. Ein Ideallesebuch ist ihm ein solches mit Lesestoffen aus der nationalen Literatur. Das Lesebuch solle nicht zu einer oberflächlichen Vielwisserei verhelfen; vielmehr solle man es „nach den Ergebnissen der psychologischen und physiologischen Forschung, nach der vertieften Erkenntnis der Kindesnatur“ aufbauen; denn nach Preyer könne ohne das Studium der Seele des Kindes die Erziehung und der Unterricht auf einen festen Boden nicht gegründet werden. — Vieles von dem, was Verf. in seiner Schrift von dem Lesebuch für die Volksschule sagt, ist auch für alle höheren Schulen sehr beherzigenswert.

2. Der Lesestoff.

A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen.

Von dem Werke von R. Becher, R. Börner, R. Richter und O. Zimmermann, *Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten,* erschien der zweite Teil in vierter, durchgesehener Auflage. Derselbe ist für die mittleren Klassen der im Titel bezeichneten Anstalten bestimmt und bietet eine groſse Fülle Lesestoff. Die Prosastücke sind teils Märchen, Fabeln, Sagen und Erzählungen, teils geschichtlichen, naturkundlichen und didaktischen Inhalts. Die ziemlich zahlreichen geschichtlichen Stücke sind in erster Linie darauf berechnet, Sinn für deutsches Volkstum zu erwecken und für groſse nationale Persönlichkeiten zu begeistern. Die Auswahl kann man nur billigen; sie ist mit Geschick und Sachkenntnis getroffen. Die Stücke lesen sich leicht und haben das richtige Maſs an Länge. Auch von den 162 Gedichten sind viele vaterländischen Inhalts, so daſs sie mit so manchem Prosastück Hand in Hand

gehen. Die den Gedichten angehängten altdeutschen Sprüche von M. Luther, Ph. Melanchthon u. a., sowie die Reimsprüche von Goethe und Rückert und eine Anzahl der angereihten Perlen des letzteren sind eine willkommene Zugabe. Erfahrungsmäfsig hat die Jugend für derartiges viel Sinn. Den Schlufs bilden acht Prosastücke, die als Vorlagen zu stilistischen Übungen bestimmt sind, Schilderungen und Abhandlungen. Diese halten wir nicht für erforderlich, da wir der Ansicht sind, dafs die übrigen Prosastücke zu dergleichen Übungen genug Gelegenheit bieten. — Von dem für die oberen Klassen bestimmten Lesebuch derselben Verff. sprechen wir im nächsten Abschnitte. — *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten,* herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an dem Königlichen Realgymnasium zu Döbeln (man nennt es wohl kurzweg das Döbelner Lesebuch), ist Teil 4, erste Abteilung, im Berichtsjahr in 3. Auflage erschienen. In dieser haben die Herausgeber, ihren ursprünglichen Grundsätzen entsprechend, von neuem viel Sorgfalt auf die Durchsicht des Textes verwendet. Hinsichtlich der Auswahl sind nur einige wenige Änderungen getroffen. Das Buch hat gleich von vornherein eine günstige Aufnahme gefunden, die es bei seiner Gediegenheit auch durchaus verdient. Auch hier sind den Gedichten eine Anzahl von Sprüchen beigefügt; den Schlufs des Inhaltsverzeichnisses bildet ein Kanon der auswendig zu lernenden Gedichte, deren Zahl neun beträgt. In seiner jetzigen Gestalt ist das Lesebuch nicht nur für Schüler des Königreichs Sachsen geeignet, sondern auch für solche in anderen deutschen Ländern.

M. Evers und H. Walz, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten,* von dem der vierte, für U III bestimmte Teil erschienen ist, stellt eine Bearbeitung des soeben erwähnten Döbelner Lesebuches für Mittel- und Norddeutschland dar. Die ganze Anlage des Buches entsprach im ganzen den neuen Lehrplänen von 1901 (die allerdings für die in Rede stehende Klasse ebenso wie für die Klassen VI—IV nicht besonders einschneidende Änderungen auf dem Gebiet des deutschen Unterrichts gebracht haben), nur in den Abschnitten 4 und 5 (Naturgeschichte, Länder- und Völkerkunde) mufste eine teilweise Umgestaltung des ursprünglichen Entwurfes stattfinden, weil eine Anpassung an die ein wenig geänderten Lehraufgaben der Klasse auf jenen Gebieten erforderlich war. In dem die Gedichte enthaltenden Abschnitte war dadurch eine kleine Abweichung von dem ursprünglichen Plane geboten, dafs die Lehrpläne die Balladen Schillers und Uhlands der O III, die Dichtung der Befreiungskriege der U II zugewiesen haben. Der in drei Abschnitte gegliederte Anhang enthält zunächst das Wichtigste über die Lebensverhältnisse der Dichter, einiges über die Dichtungsarten und das in die Klasse Hineingehörende über die poetischen Formen. — Das eine reiche Auswahl bietende Buch empfiehlt sich ganz ebenso wie die für VI bis IV bestimmten Teile, die den neuen Lehrplänen völlig entsprechen und deshalb eine Umgestaltung ganz unnötig machten. — Das bekannte Lesebuch von Hopf und Paulsiek mufste den Bestimmungen der neuen Lehrpläne

angepafst werden. Einen Anfang damit hat die Verlagsbuchhandlung gemacht, indem sie dem Teile für III und U II einen von K. Kinzel bearbeiteten Anhang hinzufügte, welcher *die Dichtung der Befreiungskriege* enthält, die in Kürze in U II behandelt werden soll. Von Dichtern sind in diesem Ergänzungsheft vertreten: L. Uhland, H. v. Kleist, de la Motte-Fouqé, Arndt, Körner, Schenckendorf und Rückert. Die im ganzen 22 Nummern dürften wohl genügen, den Schüler wenigstens einigermafsen in die Dichtung der Freiheitskriege einzuführen. — In einer den neuen Lehrplänen entsprechenden Umgestaltung sollen die einzelnen Teile des Lesebuches von Hopf und Paulsiek demnächst erscheinen. Auch die neue Rechtschreibung soll in denselben bereits Berücksichtigung finden. — Das von uns in früheren Berichten erwähnte *Deutsche Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten* von A. G. Meyer und L. Nagel ist in Ausgabe B, erster Teil für VI, im Berichtsjahr in 3. Auflage erschienen. Es ist auf der Grundlage der Lehrpläne von 1892 bearbeitet worden. In der neuen Auflage sind nur ganz geringfügige Änderungen nötig geworden. So weit wir einen Einblick in das Buch genommen haben, glauben wir, dafs es sich auch nach dem Erscheinen der neuen Lehrpläne gut verwenden läfst. Für Realanstalten ein besonderes Lesebuch herzustellen, war ein durchaus glücklicher Gedanke. Einigermafsen mufs doch den in einer Schule überwiegenden Gedankenkreisen der Lesestoff sich anpassen. Für die unteren Stufen, namentlich für VI, merkt man ja davon natürlich wenig; weiterhin macht sich der Unterschied mehr bemerkbar. Die Zahl der Prosastücke, die einen nur mäfsigen Umfang haben und übersichtlich gegliedert sind, überwiegt, aber auch die 75 Gedichte sind vollauf ausreichend. Ein Anhang enthält den für VI geeigneten grammatischen Stoff, wobei die Verff. vom Beispiel ausgehen, um dann erst die Regeln zusammenzustellen, d. h. das Wichtigste aus der Formen- und Satzlehre.

B. Das Lesebuch für die oberen Klassen.

Der dritte Teil des Werkes *Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten* von R. Becher, R. Börner, E. R. Richter und O. Zimmermann, welcher im Berichtsjahr in zweiter vermehrter Auflage erschienen ist, soll den beiden obersten Klassen der Realschulen dienen. Für neunstufige Lehranstalten bildet er demnach eigentlich nur eine Art Übergang. Der Unterricht auf den genannten Stufen der Realanstalten soll „den Schüler zum verständnisvollen Lesen gröfserer Werke unserer Literatur vorbereiten und ihn zum mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck über Themen, die innerhalb seines Fassungsvermögens liegen, fähig machen“. So ist denn der Inhalt des Buches ein recht mannigfaltiger. Da finden wir Lesestücke aus dem Leben und Treiben der Menschen, Geschichtliches, Stücke aus der Länder- und Völkerkunde, daneben eine ganze Menge literargeschichtlichen Stoffes, so z. B. etwas eingehender die Lebensbeschreibungen der grofsen Dichter. Gedichte

sind weniger zahlreich vertreten als Prosastücke. Vielfach geäufserten Wünschen entsprechend hat auch das Mundartliche eine Berücksichtigung gefunden, so sind Reuter, Klaus Groth, Stieler u. a. vertreten. Ob es sich empfiehlt, einzelne Abschnitte aus Romanen, die doch in der Regel nichts Abgeschlossenes bieten, in ein Lesebuch aufzunehmen, ist uns mindestens zweifelhaft. Hier finden wir Stücke aus dem „Ekkehard“ und aus „Soll und Haben“. Diese Romane wird man ja den Schülern ohnedies zur Lektüre sehr empfehlen. Da werden dann solche Abschnitte von nur geringem Werte sein. Das ganze Buch ist, wie die oben aus dem Vorwort entnommenen Worte es zum Ausdruck bringen, besonders auch darauf berechnet, die stilistische Ausbildung der Schüler zu fördern. Diesem Zweck wird es auch sehr wohl dienen können. Fünf Stücke, die unter der Überschrift *Vorlagen zu stilistischen Übungen* zusammengefafst sind, haben insbesondere die Aufgabe, dem Schüler eine Anleitung zu geben, wie er seine eigenen Aufsätze anzugreifen hat. Ein Anhang enthält das Wichtigste aus der Poëtik und Metrik. Eine überaus willkommene Beigabe sind einige zur Veranschaulichung einzelner Lesestücke dienende Abbildungen (die Laokoongruppe, der Dom zu Speyer, einige Bilder zur Darstellung des gotischen Stils und Tizians Zinsgroschen). Alles in allem ist das Buch wohl geeignet, die Ausbildung in der Muttersprache wie die allgemeine Geistesbildung zu fördern.

C. Ausgaben von Dichtwerken, Erläuterungsschriften.

In erster Linie nennen wir solche Ausgaben von Dichtungen, welche als Fortsetzung früher erschienener Sammlungen neuerdings hinzugekommen sind. Von *Aschendorffs Ausgaben für den deutschen Unterricht* gingen uns zu: *Lessings Laokoon* von L. Schlunck, *Emilia Galotti* von W. Böhme, *Goethes Hermann und Dorothea* von H. Leppermann, *Schillers Wilhelm Tell* von J. Heuwes, *Wallenstein* von H. Vockeradt, *H. v. Kleists Prinz Friedrich von Homburg* von E. Arens und *Uhlands Ernst, Herzog von Schwaben* von J. Löhrer. Die ZlS. Jahrg. 13, S. 247, empfohlenen Ausgaben enthalten gediegene Einleitungen, die alles bieten, was zur Einführung in die Werke und zu ihrem Verständnisse dienlich ist, und stellen Erläuterungen sachlicher und sprachlicher Art in einem Anhange zusammen. In den Ausgaben von Dramen wird ganz besonders auch der Aufbau und die Charakteristik der Personen behandelt, und zwar naturgemäfs am Schlufs. Da die Lektüre heutzutage am meisten Stoff für die Aufsätze liefert, so ist auch diese Seite in gebührender Weise berücksichtigt. Der heutigen Richtung entsprechend haben die Herausgeber mehrfach auch Abbildungen zur Veranschaulichung hinzugefügt, und zwar nicht allein beim Laokoon, sondern auch beim Tell (hier ist auch eine Karte beigegeben) und bei Hermann und Dorothea. Besonders bemerkenswerte Stellen sind durch den Druck hervorgehoben, was wir für ganz praktisch halten. Alles in allem werden diese Ausgaben unseren höheren Schulen gute Dienste leisten. — Von G. Bötticher

und K. Kinzel, *Denkmäler der älteren deutschen Literatur für den literaturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten*, ist Abteilung IV, 3, *Klopstocks Messias und Oden* von K. Kinzel erschienen. Dieses für die Lektüre in U I bestimmte Heft ist in derselben Weise bearbeitet wie die früheren, die mit vollem Rechte grofsen Beifall gefunden haben. Abgesehen von den sorgfältig ausgewählten Abschnitten aus dem Messias gibt der Herausgeber eine kurze Übersicht über den Inhalt der Dichtung. Im ganzen umfafst das, was vom Messias geboten wird, etwa 40 Seiten; man wird ja wohl nicht alles in der Klasse lesen lassen, sondern einzelne Abschnitte auch als häusliche Lektüre aufgeben, und dann ist das auch nicht zu viel. Von den Oden sind 35 abgedruckt, eine ziemlich grofse Zahl, die wohl kaum alle behandelt werden können. Da bleibt dem Lehrer die Wahl überlassen. Die Gedichte sind nach ihrem Inhalt gruppiert. Im Messias erscheinen die Anmerkungen als Fufsnoten, für die Oden sind sie am Schlusse beigefügt. Besonders möchten wir noch auf die recht gründliche literaturkundliche Einleitung hinweisen, welche den Schüler mit allem für die Zeit Klopstocks wichtigen literarischen Beziehungen bekannt macht. Dieses neueste Heft der *Denkmäler* fanden wir sehr empfohlen ZG. Jahrg. 55, S. 669 f. Eine Faust-Ausgabe von U. Buurmann hatten wir früher bereits zu erwähnen Gelegenheit. Jetzt liegen von demselben vor: *Goethes Faust. Zweiter Teil,* für den Schulgebrauch herausgegeben, und *Erläuterungen und Aufsätze zur Einführung in Goethes Faust für Lehrer und den Gebildeten.* Das erstere der beiden Hefte enthält eine den Grundgedanken der ganzen Dichtung entwickelnde Einleitung, in welcher die Idee und der Zusammenhang des ersten und zweiten Teiles aufgezeigt wird. Dann folgt eine Skizze des Gedankenganges der Dichtung von Goethes eigener Hand aus den Paralipomena zum Faust, welche eine willkommene Ergänzung zu dem ersten Abschnitt bietet. Die Erläuterungen einzelner Stellen erscheinen als Fufsnoten. Für die Klassenlektüre wird das lehrreiche Bändchen kaum Verwendung finden können, da man nicht allzuviel Zeit dazu haben wird. Wohl aber kann man diese Ausgabe den Schülern für ihre Privatlektüre empfehlen, nachdem man mit ihnen die grundlegenden Ideen des Meisterwerkes durchgesprochen hat. — Das zweite Bändchen wird dem Lehrer des Deutschen gute Dienste leisten. Es stellt eine Ergänzung und Vertiefung dessen dar, was der Verf. in seinen für den Schüler bestimmten Ausgaben gegeben hat. Eine Einleitung enthält die folgenden Aufsätze: 1. Goethes Faust auf der Bühne und in der Schule. 2. Titanensagen in alter und neuer Zeit. 3. Das Evangelium Goethes und das Hauptproblem seiner Dichtung. 4. Faust als Goethes Lebenswerk. Alle vier Abhandlungen werden das Verständnis fördern und dem Lehrer eine gute Anregung für die Behandlung der Goetheschen Dichtung geben, aber sie sind auch jedem Gebildeten als Lektüre sehr zu empfehlen. Die dann folgenden Erläuterungen zum ersten Teil des Faust behandeln: A. Intellektuelle Szenen, B. Lebensszenen in der „kleinen Welt" des bürger-

lichen Lebens. Den Schlufs bildet die Zusammenstellung *Aufsätze und Themata zu Aufsätzen, entnommen dem ersten und zweiten Teil von Goethes Faust.* Auch dies alles ist wohl anzuregen imstande, wenn wir es auch nicht gerade für angemessen erachten, aus dem Faust Aufgaben für Aufsätze zu entnehmen. Man wird sich doch auf diejenigen Stücke beschränken, die eine eingehende Behandlung in der Klasse erfahren. Abgesehen von diesem Bedenken können wir auch dies Heft nur bestens empfehlen. — Aus dem Cottaschen Verlage (Schulausgaben mit Anmerkungen) ging uns zu *Shakespeares Macbeth,* übersetzt von F. Th. Vischer, herausgegeben mit Einleitung und Anmerkungen von H. Conrad. Seit Jahren finden einige Shakespearesche Dramen im Lektüreplan der oberen Klassen mit Recht eine Stelle, wenn sie auch wohl meist nur der Privatlektüre der Schüler zugewiesen sind. Für diese eignet sich die vorliegende Ausgabe mit ihren eingehenden Einleitungen sehr gut. In denselben werden die Charaktere der wichtigsten Personen geschildert, der Leser erfährt auch das Erforderliche über den Bau des Dramas, die Zeitrechnung, die poetische Form, die Handlung des Dramas und ihre Quelle, die Abfassungszeit und die Urheberschaft. Die Anmerkungen folgen dem Abdruck des Textes. Dieser ist in der Übersetzung des grofsen Ästhetikers F. Vischer gegeben, die sich leicht und gut liest. — Aus demselben Verlage ging uns ein anderer Band zu, den wir im Anschlufs hieran gleich erwähnen: *Goethes Briefe,* ausgewählt und in chronologischer Folge mit Anmerkungen herausgegeben von E. v. Hellen, erster Band, die Jahre 1764—1779 umfassend. Man mufs den Gedanken, alle Briefe Goethes nach der Zeitfolge geordnet herauszugeben, für einen glücklichen erklären. Eine solche Ausgabe der sämtlichen Briefe Schillers haben wir bereits. Der vorliegende erste Band der Goethe-Briefe eröffnet die Reihe derselben in recht empfehlenswerter Weise. — Von Freytags Schulausgaben liegt vor K. Immermann, *Der Oberhof.* Mit Proben aus dem Roman „Münchhausen“ für den Schulgebrauch herausgegeben von H. Muchau. Mit fünf Abbildungen. Die Lektüre dieser Dichtung wird man den Schülern gern empfehlen. Dazu ist das genannte Bändchen sehr gut geeignet. In guter Auswahl lernt der Leser hier die so echt volkstümliche Dichtung kennen, eine Einleitung enthält den erforderlichen literargeschichtlichen Stoff. — Hieran schliefsen wir die Erwähnung noch eines anderen Bändchen aus der Freytagschen Sammlung: *Schillers Briefe in Auswahl* von G. Bötticher. Der Herausgeber hat eine nach unserem Geschmack und Urteil recht passende Auswahl getroffen. Wir finden hier Briefe des Dichters von den frühesten Zeiten an (aus den Jahren 1778 bis 1882) bis zur letzten Zeit; es sind lauter solche Persönlichkeiten vertreten, welche wegen ihrer Beziehungen zu Schiller von besonderem Interesse sind. Dafs Körner und Goethe ganz besonders häufig vorkommen, liegt in der Natur der Sache. Wünschenswert wäre vielleicht noch die Einfügung eines Briefes von W. v. Humboldt gewesen. — Das Heft ist dem gereifteren Schüler sehr zu empfehlen.

Vgl. auch Gm. 19, 379—679; ZöG. 1015. Mit der *Faust*-Ausgabe von Steuding kann sich der Beurteiler ZG. 55, 215 f. nicht einverstanden erklären. — Eine Schulausgabe von Körners *Zriny* verdanken wir E. Genniges. Dieselbe ist in zwei Heften erschienen, deren ersteres den Text des Stückes, deren letzteres die Erläuterungen enthält. Dem Text sind zwei Karten beigegeben, eine Darstellung der Belagerung der Feste Szigeth nach einer alten Abbildung und eine Karte, auf welcher sich die im Stücke selbst oder in den Erläuterungen vorkommenden Städtenamen finden. Vielleicht wäre es besser gewesen, den Text und die Erklärungen in einem Heft zu vereinigen. Seitdem Zriny in der Schule mehr gelesen wird (jetzt ist ja dieses Stück mit Recht der O III zugewiesen), sind schon einige Schulausgaben davon veranstaltet worden. Die Erläuterungen (Heft 2) sind in der Sammlung von Kuenen und Evers erschienen und werden weiter unten bei derselben erwähnt werden. — Die Sammlung Göschen ist um weitere drei Bändchen bereichert: *Dichtungen aus mittelhochdeutscher Frühzeit* in Auswahl mit Einleitungen und Wörterbuch herausgegeben von H. Jantzen, Abschnitte enthaltend aus Genesis und Exodus, Heinrich v. Melk, dem Annolied, dem Alexanderlied, dem Rolandslied, der Kaiserchronik, aus König Rother und Herzog Ernst. Den Schlufs macht ein Wörterverzeichnis. In der Schule wird man ja wohl auf eine Beschäftigung mit jenen frühmittelalterlichen Dichtungen verzichten müssen, aber deshalb kann man ja den Schülern die Lektüre der hier gebotenen Proben empfehlen; überdies wird das praktische Heft allen denen einen guten Dienst leisten, die sich einen Einblick in jene Poesie verschaffen wollen, die in vielfacher Hinsicht das Interesse des Forschers und des Gebildeten erregt. Die Ausgabe ist überaus dankenswert. — *Das deutsche Volkslied,* ausgewählt und erläutert von J. Sahr, enthält nach einer ziemlich ausführlichen Einleitung eine die verschiedenen Arten von Volksliedern veranschaulichende Auswahl, welche wohl geeignet ist, in dieses so reichhaltige Gebiet einzuführen. Der Herausgeber schöpft aus dem Schatze der Volkslieder von den ältesten Zeiten bis ins 19. Jahrhundert. Am Schlufs fügt er 15 Musikproben aus älterer und neuerer Zeit hinzu. Wo es erforderlich schien, sind bei den Liedern Erläuterungen sprachlicher und sachlicher Art hinzugefügt. — *Simplicius Simplicissimus von Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen* in Auswahl herausgegeben von F. Bobertag. Bei der Herausgabe dieses Heftes sind folgende Grundsätze mafsgebend gewesen: 1. Es sind solche Abschnitte auszuwählen, die das dichterische Können des Verf. nach seinen verschiedenen Seiten zur Geltung bringen. 2. Das Werk Grimmelshausens soll der Jugend soweit wie möglich in der ursprünglichen Gestalt dargeboten werden. 3. Was in einem vornehmlich für die Jugend bestimmten Buche aus pädagogischen Gründen nicht zulässig erscheint, ist zu beseitigen. — Diese Grundsätze, mit denen mir uns einverstanden erklären, sind denn auch festgehalten worden. So ist ein Heft entstanden, welches der Jugend und jedem Freunde jener älteren Literatur einen guten Einblick

in den Inhalt und Zusammenhang der in poetischer Beziehung sowohl wie kulturgeschichtlich bedeutenden und interessanten Dichtung Grimmelshausens vermittelt. Vorausgeschickt ist einiges über das Leben des Dichters und eine Übersicht über den Inhalt des Romans. Die Sammlung Göschen ist empfohlen KW. 1900, 477. — Von der Sammlung *Deutsche Dramen und epische Dichtungen für den Schulgebrauch erläutert* ist Heft VII erschienen: *Das Nibelungenlied als ein einheitlicher Organismus und als ein künstlerisches Ganzes für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten behandelt und erklärt* von H. Heubach. Der Herausgeber erklärt es mit Recht für einen grofsen Fehler, wenn man wegen Mangel an Zeit sich damit begnügt, aus dem Nibelungenliede nur einzelne Abschnitte zur Behandlung auszuwählen, ohne dasselbe den Schülern als ein Ganzes darzustellen. Um diesem Fehler abzuhelfen, hat er diese in dem Hefte vorliegende Einführung in den Inhalt und Zusammenhang der grofsen Dichtung verfafst, deren Benutzung sich neben der Lektüre ausgewählter Abschnitte des Epos recht empfiehlt. Allerdings wird wohl hier die Privattätigkeit der Schüler, der wir ja so manches, selbst Wichtigeres, überlassen müssen, einzutreten haben, denn in der Klasse wird die Verwertung des nahezu 100 Seiten umfassenden Heftes nicht angängig sein. Nach einer Darstellung der Gliederung des Ganzen werden die einzelnen Abenteuer nach ihrem Inhalt und Zusammenhang behandelt und ihre Gliederung aufgezeigt. Auch auf die Charakteristik der Personen ist gebührend Rücksicht genommen. So bietet denn das Büchlein ein recht brauchbares Hilfsmittel. — Von *Die deutschen Klassiker erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht* von E. Kuenen und M. Evers sind im Berichtsjahr herausgegeben Bändchen 2: Schillers Jungfrau von Orleans von E. Kuenen; 3: Lessings Minna von Barnhelm von E. Kuenen, beide in 4. Auflage; 9: Schillers Glocke von M. Evers in 2. Auflage; 16: Lessings Emilia Galotti von L. Bolkmann und 19: Körners Zriny, zweiter Teil, Erläuterungen, beide zum ersten Mal erschienen. Über die eigenartigen Vorzüge dieser Sammlung haben wir uns früher bereits wiederholt geäufsert. Sicherlich gehören diese Erklärungen zu den besten, die wir überhaupt haben. Bekanntlich sind in den Heften die Dichtungen selbst nicht zum Abdruck gebracht. Die Einführung in den Inhalt und Zusammenhang, die Darstellung des Aufbaus der Handlung und die Charaktere der Personen, das, was literargeschichtlich über die Dichtungen zu sagen ist, ist derart, dafs ein recht gründliches Verständnis erreicht werden kann. Die beiden jetzt neu erschienenen Hefte reihen sich den schon von früher bekannten ebenbürtig an und sind im ganzen nach denselben Grundsätzen bearbeitet wie jene. Lessings Emilia Galotti wird man ja wohl der Privatlektüre der Schüler überlassen, dabei wird ihnen die Erläuterung von Bolkmann sehr dienlich sein. Da der Zriny nach den neuen Lehrplänen schon in O III gelesen werden soll, so finden wir es ganz richtig, dafs E. Genniges in seinen Erklärungen des Stückes etwas ausführlicher ge-

wesen ist, als es in dieser Sammlung sonst üblich zu sein pflegt. Nach einer kurzen Übersicht und einer Darstellung des Ganges der Handlung folgt ein Abschnitt über den Aufbau, den Ort und die Zeit, dann über die geschichtliche Grundlage, die Charaktere, die Sprache und den Vers, die Entstehung, Aufnahme, Würdigung und Veröffentlichung des Dramas, die Quellen und Vorbilder; dann gibt Verf. Einzelerklärungen, zum Schlufs stellt er die in der Dichtung vorkommenden Sentenzen zusammen und gibt die von ihm benutzte Literatur an. Vgl. übrigens noch ZlS. 12, 91; ZöG. 51, 1016; 52, 417 f. — Ein neues Unternehmen ist unter dem Titel *Ästhetische Erklärung Shakespearescher Dramen* erschienen; von demselben liegen zwei Bände vor: 1. Hamlet, Prinz von Dänemark, 2. Coriolan, beide erklärt von M. Wohlrab. Diese Erklärungen haben die Wort- und Sacherklärung zur notwendigen Voraussetzung; sie stellen sich die Aufgabe, „die Dichtungen als einheitliche Kunstwerke verständlich zu machen". Es handelt sich hier um die obersten Gesichtspunkte. Die Auffassung der beiden hier in Rede stehenden Trauerspiele durch den Verf. ist in mehrfachen Punkten von der landläufigen sonst üblichen verschieden. Verf. geht seine eigenen Wege, aber man wird sie gern mit ihm gehen. Coriolan ist ihm die Tragödie des ungebändigten Heldentums. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet er die ganze Handlung des Stückes. Den Gedanken, dafs Coriolan ein Verräter sei, verwirft er, weil ein solcher nicht gut ein Held eines Trauerspiels sein könne. Hamlet fafst er als Pessimisten auf, ähnlich wie dies auch Paulsen tut, aber doch auch wieder in etwas anderer Weise. In beiden Heften wird der Aufbau der Handlung dargestellt und der innere Zusammenhang der Handlung nachgewiesen; wo es erforderlich schien, sind auch einzelne Sach- und Worterklärungen hinzugefügt worden. Alles in allem haben wir hier eine wertvolle Bereicherung der Shakespeare-Erklärungen vor uns. — Von F. Schöninghs *Ausgaben deutscher Klassiker* erschienen Band 26: *Schiller, Über naive und sentimentalische Dichtung, sowie dessen akademische Antrittsrede: Was heifst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?*, für den Schulgebrauch eingerichtet und mit Erläuterungen versehen von M. Schmitz. Gerade diese beiden Abhandlungen eignen sich ganz besonders zur Lektüre in der Schule; behandeln sie doch zwei überaus wichtige wissenschaftliche Gebiete, auf denen sie auch für den jugendlichen Geist leicht fafslich die Hauptgesichtspunkte klarlegen. Eine Einleitung führt in den Ideengang der beiden philosophischen Schriften ein und weist ihren Zusammenhang mit anderen desselben Dichters nach, die als Fufsnoten erscheinenden Anmerkungen fördern das Verständnis und bringen über sachliche und sprachliche Schwierigkeiten hinweg; Band 27 dieser Sammlung enthält *Mittelhochdeutsche Dichtungen* nebst Einleitung und Erläuterungen von M. Gorges. Nach einer Einleitung, in der Verf. in Kürze die Geschichte der deutschen Sprachen darstellt, um dann auf die wichtigsten mittelalterlichen Dichtungen überzugehen (wobei auch die Sagenstoffe nach ihrer Entstehung und ihrem Wesen behandelt werden),

folgt eine recht gelungene Auswahl aus dem Nibelungen- und Gudrunliede, aus der Eneit, dem armen Heinrich, dem Parcival und aus Tristan und Isolde; von Lyrikern sind einige namenlose Lieder aufgenommen, etwas von Kürenberg und Spervogel, von Dietmar von Aist, Heinrich von Veldeke, Reinmar dem Alten, Hartmann von Aue und Walther von der Vogelweide. Somit ist alles das vertreten, was in der O II von mhd. Lektüre in Betracht kommt. Vom Nibelungenlied sind besonders umfangreiche Proben gegeben. Durchweg findet sich neben dem nhd. Text der mhd. Die Erläuterungen, welche den Schlufs des Bändchens bilden, geben eine Anleitung zum Verständnis des Mittelhochdeutschen, ohne eine Einführung in die Grammatik, auf die man wohl ohnedies auch wird verzichten müssen. Es läfst sich auch so ein gewisses Verständnis der mhd. Dichtung im Urtext erreichen. Die Übersetzungen sind aus den besten Quellen geschöpft. — Bekanntlich sind zu der Schöninghschen Sammlung in den letzten Jahren noch einige Ergänzungsbände erschienen. Von diesen liegt jetzt der vierte, *Dichtergold* von H. Leineweber vor, und zwar bereits in 2. Ausgabe. Er enthält *Kernsprüche und Kernstellen aus deutschen Klassikern aller Zeiten.* Nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet finden wir hier eine grofse Summe von Lebensweisheit aller Art in schöner, gefälliger Form, in gebundener und ungebundener Rede, stets mit Angabe der Verfasser. Dies Büchlein mit seiner so mannigfaltigen Lebensphilosophie ist nicht allein für den gereifteren Schüler geeignet, sondern es wird auch jedem Gebildeten genufsreiche Stunden gewähren; es ist so recht ein Buch für denkende Leser. — Derselbe Verlag hat aufserdem *Ausgaben ausländischer Klassiker mit Erläuterungen* erscheinen lassen, von denen uns Heft 1: *Shakespeares Julius Cäsar,* nach der Schlegelschen Übersetzung herausgegeben und mit Einleitung und Anmerkungen versehen von H. Schmitt, und Heft 2: *Shakespeares Macbeth* nach der Oechelhäuserschen Volksausgabe herausgegeben und mit Einleitung, Anmerkungen und Anhang versehen von J. Hense, zugegangen sind. Die Hefte sind nach denselben Grundsätzen bearbeitet wie die Ausgaben der deutschen Klassiker. Abgesehen von den einzelnen Erläuterungen, sind auch die Grundideen und der Aufbau der Stücke entwickelt. Auch diese Bändchen werden für die dramatische Lektüre gute Dienste leisten und das Verständnis Shakespeares namentlich unter der heranreifenden Jugend fördern helfen. — Übrigens fanden wir zwei Bände der Schöninghschen Ausgaben neuerdings wieder günstig beurteilt, Nathan der Weise, herausgegeben von J. Buschmann, KW. 1900, S. 435, und Walther von Aquitanien von F. Linnig, ZlS. Jahrg. 12, S. 367 f. Die Ausgabe des Julius Cäsar von Schmitt findet in ihren Anmerkungen den Beifall des Beurteilers ZG. Jahrg. 55, S. 672 f., der allerdings meint, das Bändchen eigne sich mehr zum Privatstudium. — Velhagen und Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben ist im Berichtsjahr um zwei Hefte vermehrt worden: 87: *Hilfsbuch zu Lessing,* für den Schulgebrauch ausgewählt und herausgegeben von R. Franz, und 88: *Kleinere Prosa-*

schriften von J. G. Herder, III, herausgegeben von Th. Matthias. Das erstere der beiden Bändchen „will der Einführung in ein sicheres und tiefer gehendes Verständnis Lessings dienen". Es stellt im Zusammenhang kurz die schriftstellerische und dichterische Entwicklung Lessings dar; es will nicht etwa die Lektüre der umfangreicheren prosaischen Werke unnötig machen, sondern in seiner zusammenhängenden Betrachtung einen tieferen Einblick in die vom Dichter behandelten grofsen Gedankenkreise erleichtern. Es ist dies Heft vor allem den Schülern der Prima zum eifrigen Privatstudium zu empfehlen. Finden sie doch hier die wichtigsten Gedanken und Ergebnisse von Lessings geistigen Schöpfungen zusammengestellt. Das zweite Heftchen enthält von Herders Prosa: I. Nemesis. Ein lehrendes Sinnbild, und II. Aus den Briefen zur Beförderung der Humanität (1. Über die Humanität Homers, Brief 34 und 35; 2. Die griechische Kunst als Schule der Humanität, Brief 63—73). Auch hiermit ist den Schülern eine recht geeignete Privatlektüre geboten. Im ganzen kommt ja Herder für die Schule leider nicht sehr in Betracht. Es geschieht das wohl meist nur in Verbindung mit Goethe. Einleitung und Anmerkungen in dem Hefte erleichtern das Verständnis wesentlich. — Das von den neueren Lehrplänen für O III empfohlene Stück: *Colberg, historisches Schauspiel in fünf Akten* von P. Heyse, ist bei Cotta in 13. Auflage erschienen.

An diese Sammlungen reihen sich mehrere andere Erläuterungswerke und Beiträge zum Verständnis von Dichtwerken. O. Frick, *Wegweiser durch die klassischen Schuldramen.* Zweite Abteilung, Friedrich Schillers Dramen I (die Räuber, die Verschwörung des Fiesco, Kabale und Liebe, Don Carlos, Wallenstein) ist in dritter durchgesehener und erweiterter Auflage erschienen. Den so vielfachen günstigen Urteilen über das Buch schliefst sich LL. Heft 67, S. 106 f. an. Vgl. auch ZöG. Jahrg. 52, S. 418 f. Die sehr eingehende Beurteilung ZG. Jahrg. 54, beschäftigt sich mit der Abteilung des Werkes, welche Heinrich von Kleist, zwei Trauerspiele Shakespeares und als Anhang die Dramaturgie behandelt. Michael Kohlhaas sei keine Schullektüre. In dem Buche sei vieles breit und übertrieben. — A. Wohlthat, *Die klassischen Schuldramen nach Inhalt und Aufbau,* bietet eine Übersicht über den Aufbau von im ganzen 38 dramatischen Dichterwerken des Altertums und der neueren Zeit. Alle in den Kreis der Schullektüre hineingehörenden Bühnenstücke sind berücksichtigt, auch — den Anordnungen der neuen Lehrpläne entsprechend — Grillparzer (sogar mit drei Stücken). Die Darstellungen der Entwicklung des Gedankenganges sind übersichtlich und klar und geben dem Schüler einen guten Anhalt. So wird das Büchlein nach unserer Ansicht ganz besonders zur Privatbenutzung empfohlen werden können. Nachträglich erwähnen wir noch, dafs aufser den im engeren Sinne klassischen Stücken auch Heinrich von Kleist, Uhland, Hebbel und O. Ludwig vertreten sind. — Zwei Schriften liefern Beiträge zum Verständnis von Goethes Faust: J. Capesius, *Das Religiöse in Goethes Faust,* und

A. Kalkhoff, *Die religiösen Probleme in Goethes Faust.* Ernste Antworten auf ernste Fragen. Beide Hefte werden für jeden Gebildeten von grofsem Interesse sein. In beiden (bedeutend ausführlicher in dem umfangreicheren zweiten) wird der religiöse Gehalt der gewaltigen Dichtung in sehr anregender Weise klar gelegt. Und welche Fülle von religiösen Ideen birgt sie, Ideen von grofser Tiefe; wurzelt ja doch die ganze Faustsage auf religiösem Boden, hängt sie doch mit der Geschichte der Reformation eng zusammen! Mit eingehendem Verständnis lösen beide Verfasser ihre Aufgaben; so haben sie einen sehr dankenswerten Beitrag zum besseren Verständnis des Faust geliefert. — E. Clausnitzer und B. Wehnert, *Wie die Alten den Tod gebildet.* Eine Untersuchung von Lessing. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Eine Einleitung legt die literarische und kunstgeschichtliche Bedeutung der Lessingschen Abhandlung dar, dann folgt diese selbst mit den erforderlichen Erläuterungen. Die Abbildungen von sechs Grabmälern, die in den Lessing-Ausgaben beigefügt zu sein pflegen, fehlen hier auch nicht. -- F. Seiler, *Der Gegenwartswert der hamburgischen Dramaturgie,* ist ein Sonderabdruck einer ZG. Jahrg. 55, S. 75 ff., erschienenen Abhandlung. Verf. kommt nach eingehender Untersuchung zu dem Ergebnis, dafs eine zwingende Notwendigkeit, die Abschnitte aus der Dramaturgie selbst zu lesen, nicht vorliege; besser gebe man die dramaturgischen und ästhetischen Erörterungen, die in den Rahmen der Schullektüre hineingehören, unter Heranziehung der dramatischen Dichtungen. Dabei kämen etwa folgende Punkte in Betracht: die drei Einheiten, Ausstattung und Schauspielkunst, die Frage der Täuschung, das Verhältnis der Kunst zu der Natur, Wesen und Berechtigung des Naturalismus, Charakter und Handlung, Begriff des Tragischen, Verhältnis der Tragödie zur Geschichte, Notwendigkeit und Zufall, poetische Gerechtigkeit (Schuld, Leiden Unschuldiger, Triumph des Bösewichts). Zu lesen brauche man nur einige wenige Stellen, so über Rodogune (29—32) und die Stellen über die drei Einheiten, eine wichtige Stelle aus Stück 96 (von: „Das Meiste, was wir Deutschen noch in der schönen Literatur haben“ bis: „Doch was halte ich mich mit diesen Schwätzern auf?“). — Man wird die Untersuchungen des Verf. mit grofsem Nutzen lesen. — Die nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeiteten *Präparationen zu deutschen Gedichten* von A. Lomberg sind schon früher in diesen Berichten erwähnt worden. Jetzt liegt das vierte Heft derselben vor, in welchem Gedichte von Gellert, Pfeffel, Claudius, Hölty, Bürger, Herder, Hebel, Krummacher, Giesebrecht, Bernhardi, Wilh. Müller, Hoffmann von Fallersleben, Hauff und Vogl erklärt sind. Das Buch ist ein treffliches Hifsmittel für den Lehrer, der auf alles das hingewiesen wird, was er bei seiner Behandlung der Dichtungen in der Klasse braucht. Es bildet das Werk eine willkommene Ergänzung zu jedem Lesebuche. Auch der literargeschichtliche Stoff wird geboten, die Gliederung der Gedichte nachgewiesen und Aufgaben angegeben, die sich an dieselben anschliefsen. Behandelt sind im ganzen 60 Dichtungen vorwiegend er-

zählenden Inhalts. — *Herders Abhandlung über den Ursprung der Sprache*, herausgegeben und mit einer Einleitung und Anmerkungen versehen von Th. Matthias, bildet Heft 16 einer Sammlung „Neudrucke pädagogischer Schriften“. Die Einleitung handelt zuerst von Herders Vorgängern auf diesem Gebiete, sodann von Herders Beschäftigung mit jener Frage, von seiner Schrift nach ihrem Inhalte und ihrer Bedeutung. Der Text ist — abgesehen von der Schreibung — der der ersten Originalausgabe von 1772. Die Anmerkungen bilden den Schlufs. Dafs diese Abhandlung einzeln weiteren Kreisen zugänglich gemacht worden ist, ist verdienstlich. Für die Schule wird man sie zu Vorträgen verwenden können. — *Die Glocke ein Symbol menschlicher Vereinigung*, Darlegung des Gedankenzusammenhanges des Liedes von der Glocke nach einer den philosophisch-ästhetischen Anschauungen Schillers entnommenen Beleuchtung. Mit Originaltext, sinn- und zeitgemäfsen Erörterungen versehen von A. Wehner. Verf. weist unter Bezugnahme auf Schillers eigene und andere ästhetische Schriften nach, dafs die Glocke nicht etwa nur eine Reihe von Lebensbildern enthält, geknüpft an verschiedene Abschnitte im Verlaufe des Glockengusses, wie man vielleicht nach einer Stelle eines Briefes W. v. Humboldts an Schiller glauben könnte, sondern dafs dies Gedicht ein Kunstwerk in vollem Sinne des Wortes ist. Dazu zeigt er den inneren Gedankenzusammenhang, den man in der textlichen und logischen Gliederung des Inhalts S. 34 ff. so recht deutlich erkennt. Das Heftchen mit seiner gründlichen Darlegung des Gehaltes der bedeutungsvollen Dichtung, mit seiner mannigfaltigen Bezugnahme auf andere Dichtungen und Zeitverhältnisse und dergleichen ist für den Lehrer eine Quelle reicher Belehrung. — Hier fügen wir noch zwei nicht in erster Linie für die Schule bestimmte Bücher hinzu: A. Mayer, *Moderne Dichter. Für Schule und Haus*, mit 35 Bildnissen. Zweite verbesserte Auflage, in welchem Dichtungen oder Abschnitte aus Dichtungen von 79 Dichtern und Dichterinnen gegeben sind, darunter auch Proben aus Romanen, was wir aus mehrfachen Gründen nicht für angebracht halten. Voran gehen biographische Notizen über die Verfasser, nach der Buchstabenfolge geordnet. Die Auswahl der Gedichte halten wir im ganzen für angemessen. Der Herausgeber ist Österreicher, er hat aber alle Gegenden, in denen deutsche Dichtung gepflegt wurde, berücksichtigt; so fehlt z. B. auch nicht die ostpreufsische Dichterin Johanna Ambrosius. Weshalb die Bildnisse von nur 35 Dichtern beigegeben sind, ist nicht recht ersichtlich. — H. Oeser, *Ein Hausbuch aus deutscher Dichtung und Prosa für die Zwecke der Frauenbildung*, insbesondere für Lehrerinnenseminare. 2. Auflage. Den Anfang bildet eine Anzahl von Übersetzungen von Gedichten und Prosastellen von Philosophen aus dem Griechischen, weil von dorther auf die deutsche Literatur und unsere ganze Geistesbildung ein so wichtiger Einflufs ergangen ist. Dann folgen Proben deutscher Dichtung und Prosa von den ältesten Zeiten bis auf die neueste Zeit. Diesen folgen Lebensfragen, Lesestücke für Seminar und Haus, Betrachtungen über allerlei wichtigere Begriffe und Verhält-

nisse, sowie ein Anhang epischer Stoffe für das Schulalter, welche der Lehrerin Gelegenheit zu praktischer Verwertung bieten sollen, und auch ähnliche Gedichte. Den Schlufs bilden Anmerkungen und ein Verzeichnis der Schriftsteller. Wir glauben, dafs das Buch für junge Mädchen so recht geeignet ist, ihre Gedanken zu bereichern und ihren Gesichtskreis zu erweitern.

Eine höchst willkommene Ergänzung zur Lektüre ist das Buch von A. Zehme, *Germanische Götter- und Heldensagen.* Unter Anknüpfung an die Lektüre für höhere Lehranstalten, namentlich für den deutschen Unterricht, sowie zur Selbstbelehrung nach den Quellen dargestellt. Die neuen Lehrpläne schreiben schon für U III vor, dafs die Sagenkreise behandelt werden sollen; für die oberen Klassen (d. h. wohl O II) heifst es dann: „Ausblicke auf die grofsen germanischen Sagenkreise (auch den nordischen, soweit dessen Berücksichtigung zum besseren Verständnis der deutschen Sage beiträgt)". Hierfür ist nun die Arbeit von Zehme ein sehr brauchbares Hilfsmittel. Das aus gründlichem Quellenstudium hervorgegangene Buch schildert in fesselnder, interessanter Darstellung und Entwicklung die deutsche Mythologie. Besonders hervorheben möchten wir noch, dafs überall in den Sagen auch örtliche Beziehungen nachgewiesen werden, wie sie sich ja noch jetzt im Volksglauben vielfach finden, ebenso ihr Zusammenhang mit geschichtlichen Persönlichkeiten und Vorgängen. Das Buch empfiehlt sich sehr zur Benutzung namentlich in O II, wird aber auch bereits auf früheren Stufen mit Nutzen gelesen werden können. Man wird es als Stoffquelle für die Vorträge der Schüler sehr gut verwenden können. Ein Personen- und Sachregister erleichtert die Auffindung des Gesuchten sehr. Wir fanden das Buch sehr empfohlen KW. 1901, 288; NJ. 461; LL. Heft 69, S. 96; PA. 43, 544 ff. — Zwar nicht als Schulbuch, wohl aber auch als Hilfsbuch bei dem deutschen Unterricht kann gute Dienste leisten W. Scheel, *Lesebuch aus Gustav Freytags Werken,* aber auch im Geschichtsunterricht. Die gebotene Auswahl umfafst die Klassen U III bis O I. Die für die einzelnen Stufen geeigneten Abschnitte werden S. V angegeben. Die Auswahl ist in erster Linie den Bildern aus der deutschen Vergangenheit entnommen, aber auch aus den Romanen. Die Idee einer solchen Zusammenstellung halten wir für sehr glücklich, die Ausführung für recht gelungen. Neben den Bildern aus der deutschen Vergangenheit haben auch die politischen Aufsätze viel Stoff geliefert. Das Buch gibt so, man kann wohl sagen, eine deutsche Kulturgeschichte aus der Feder eines der berufensten Darsteller. Es ist insofern ganz besonders zeitgemäfs, weil doch in der Schule das Nationale so sehr in den Mittelpunkt gestellt ist. Eine Verwendung des Buches scheint uns besonders für die Vorträge eintreten zu können. Jedenfalls wird es den Schüler in der mannigfachsten Weise anregen und zum richtigen Verständnis der deutsch-nationalen Entwicklung zu führen imstande sein. — Zu nennen ist hier noch eine neue Ausgabe von J. P. Eckermann, *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines*

Lebens, herausgegeben von A. Bartels, 2 Bände. Der Herausgeber betont mit Recht die Wichtigkeit dieses interessanten Goethe-Buches, welches nach seinem Wunsche ein geliebtes Hausbuch werden soll. Die sorgfältige, hübsch ausgestattete Ausgabe empfiehlt sich sehr. Notwendige Anmerkungen sind am Schlusse beigegeben, ebenso dem zweiten Teil ein ausführliches Register. Die Goethe-Gespräche sind, bei geeigneter Auswahl, auch für die Schule als Privatlektüre und für Vorträge zu verwerten. — Endlich erwähnen wir hier noch Heinze, *Dido, dramatische Dichtung* (Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums Minden). Verf. hat den aus Vergil entnommenen Stoff derartig geändert, dafs Dido eine tragische Persönlichkeit wird: er hat den Jarbas zu ihrem Bräutigam gemacht. Die Verse lesen sich recht gut, die ganze Dichtung macht einen gefälligen Eindruck; sie wird sicher Interesse erregen und ist auch den Schülern der oberen Klassen zur Lektüre zu empfehlen. — W. Martens, *Vademecum für die deutsche Jugend.* Sechzig Gedichte von Joseph von Eichendorff, Robert Reinick und Ludwig Uhland. Der Herausgeber hat gerade diese drei Dichter ausgewählt, weil sie Nord-, Mittel- und Süddeutschland vertreten. Er bietet eine Zusammenstellung von Gedichten, die dazu bestimmt und geeignet sind, auf das Gemüt der Jugend veredelnd einzuwirken in einer Zeit, in der so viel Unreifes und Flaches auf den Markt gebracht wird. Die Gedichte sind nach ihrem Inhalt geordnet, und zwar finden wir die Abschnitte: 1. Gottesfurcht, 2. Vaterland, 3. Romantik, 4. Natur und 5. Humor. Die Gedichte sind ja ganz treffend ausgewählt, aber eine besondere Bedeutung kann man dem Heftchen kaum zuerkennen, weil derartige Zusammenstellungen sich auch sonst finden und zwar in umfangreicheren Sammlungen. Hier ist der Kreis doch etwas zu eng begrenzt. — Eine sehr geschmackvolle Ausgabe ist *Goethes ausgewählte Gedichte* in chronologischer Folge mit Anmerkungen herausgegeben von O. Harnack. Den Goethefreunden wird das geschmackvoll ausgestattete Bändchen sehr willkommen sein. Sehr erwünscht sind die den Gedichten angefügten Anmerkungen, welche das zur Erfassung des Stoffes und zur Kenntnis der Gelegenheit, bei der sie entstanden, Erforderliche enthalten. — Für Liebhaber bestimmt ist eine *Pantheon-Ausgabe* genannte Veröffentlichung von Klassikern, von der uns zwei äufserst fein und geschmackvoll ausgestattete Bändchen vorliegen: Kleist, Michael Kohlhaas und Shakespeare, Ein Sommernachtstraum in der Übersetzung von Schlegel. Die Texte sind sorgfältig durchgesehen, auch künstlerisches Beiwerk fehlt nicht. Überdies sind die Bändchen durch die Bildnisse der Dichter geschmückt. — *„Juchhe“ und „O weh!“* Heiteres und Ernstes in schlesischer Mundart von H. Bauch, wird weit über das Heimatland Schlesien hinaus Interesse erregen. Es ist dies bereits das vierte vom Verf. herausgegebene Bändchen. Die vier ersten Erzählungen sind heiteren, die drei letzten ernsten Inhalts. Alle gemütvollen Dichtungen können aufs beste empfohlen werden.

Es erübrigt uns nun noch die Erwähnung und Betrachtung einzelner

in Zeitschriften erschienenen Beiträge zur Lektüre von Dichterwerken. Wir beginnen mit einem sehr lesenswerten Aufsatze von F. Aly, *Zur Behandlung der dramatischen Lektüre,* ZG. Jahrg. 54, S. 705 ff. Verf. wendet sich zunächst gegen Schrader und O. Jaeger, welche die Erörterung des Schicksalsbegriffes in der Schule verwerfen. Wenn nach den Lehrplänen auch die Kunstform gezeigt werden solle, so gehöre dazu auch der Aufbau. Eine Lehrprobe lehnt Verf. ab, weil er, wie er sagt, nicht vorher wisse, was die Schüler antworten werden. Im weiteren Verlauf seiner Ausführungen gibt er den Aufbau des Ödipus, der das attische Drama am besten charakterisiere und (nach Freytag) eine analytische Tragödie sei, die erst nach dem Höhenpunkte einsetze. Sophokles habe hier dem primären Schicksalsmotiv ein sekundäres Schuldmotiv beigefügt, um das Schreckliche zu mildern. Wie ein Pol dem anderen stehe dem Ödipus der Macbeth gegenüber; dieser sei kein Scheusal wie Richard III. An ihn trete die Versuchung heran. — Wallenstein gehöre nach O I. Freytags Aufbau des Stückes sei etwas künstlich. Als Exposition solle man vereinigen: das Heer, die Generäle, die Familie, der Held selbst (das Lager und die beiden ersten Aufzüge der Piccolomini). Das erregende Moment sei, dafs schon ein Teil des Heeres abgefallen ist. Die drei letzten Aufzüge der Piccolomini zeigten das Streben der Gegenspieler, Wallenstein zur Tatschuld zu treiben. Der erste und zweite Aufzug von Wallensteins Tod zeige die Höhe im Abschlufs des Vertrages; die Umkehr erfolge im dritten Aufzug. — Schule und Universität seien nicht dasselbe; die erstere könne sich auf Hypothesen nicht einlassen. Die Primaner solle man an Aristoteles, der Dramaturgie und Schillers Abhandlungen schulen. Aristoteles müsse der Ästhetiker des Gymnasiums bleiben. Die grundsätzliche Verwerfung der ästhetischen Behandlungsweise gehe nicht an. Die neueren Lehrpläne wollen eine Vertiefung des Verständnisses der Schriftsteller.

A. Biese behandelt LL. Heft 66, S. 27 ff., in *Gedankengänge im deutschen Unterricht der Prima* die Frage *Was ist Natur?,* Heft 67, S. 21 ff., die Frage *Was ist uns die Poesie?,* Heft 69, S. 7 ff., im Anschlufs an Iphigenie die Frage *Worin liegt der Reiz der Heimat?,* im Anschlufs an Schillers Ideale das *Beglückende und Tröstende der Freundschaft und der Arbeit* und endlich wieder im Anschlufs an Iphigenie die Frage *Was ist ein Charakter?* Alle Ausführungen des Verf. sind Beispiele dafür, wie man die deutsche Lektüre zur Bereicherung des Gedankenstoffes der Schüler verwerten kann. — Busch, *Zum Grundgedanken zweier Balladen Schillers,* Gm. Jahrg. 19, S. 229, behandelt den Taucher und die Kraniche des Ibykus. Verf. erklärt, auch für diese kleineren epischen Dichtungen müsse man immer den Höhepunkt zu erfassen suchen. — W. Duschinsky, *Über die Quellen von Kleists Prinzen von Homburg,* ZöG. Jahrg. 52, S. 197 ff., weist in interessanter Weise nach, dafs Kleist durch die Iphigenie in Aulis Anregungen empfangen habe (in dem Auftritt, als Iphigenie erfahren hat, dafs sie zur Opferung bestimmt ist. Doch

hier ist ein Unterschied: Kleist bereitet allmählich ein versöhnliches Ende vor, während das Schicksal der Alten unerbittlich ist und der Dichter demnach die Lage auf der Scheide läſst). Weiterhin nehmen beide, Iphigenie und der Prinz, gelassen vom Leben Abschied. Verf. weist dann auch die Quellen Kleists nach und zeigt Anklänge an Schillers Wallenstein (namentlich in der Schilderung der Schlacht). — Foſs, *Zum deutschen Unterricht,* PA. Jahrg. 43, S. 460 f., enthält einige beachtenswerte Bemerkungen zu den Kuenenschen Erklärungen der Maria Stuart, namentlich metrischer Natur. Von den Widersprüchen zwischen Geschichte und Dichtung solle man absehen. — Faust, *Zur Pflege des Dialektischen auf höheren Schulen,* PW. Jahrg. X, S. 291 f., tritt sehr für das Dialektische ein, indem er mit Recht betont, daſs das Sprachgefühl dadurch gehoben werde. Schon Wackernagel und Masius seien dafür gewesen. Bei dieser Gelegenheit sei ein im Berichtsjahr hierfür erschienenes Hilfsmittel erwähnt: W. Kahl, *Deutsche mundartliche Dichtungen für den Schulgebrauch herausgegeben.* Das Buch enthält Proben von im ganzen 23 mundartlichen Dichtern aus älterer und neuerer Zeit. Die Auswahl scheint uns gut getroffen zu sein. Die Einleitung enthält eine Übersicht über die Geschichte der deutschen mundartlichen Dichtungen, auch über den Lebensgang der Dichter bietet das Buch das Erforderliche. Es wird ja wohl kaum jemand an eine Einführung dieses Werkes als Schulbuch denken, aber der Lehrer wird es dazu benutzen, einiges vorzulesen, und man wird es auch dem Schüler für seinen privaten Gebrauch empfehlen. Selbstverständlich sind überall die zum sprachlichen Verständnis erforderlichen Erläuterungen hinzugefügt. — Kleinsorge, *Beiträge zur Behandlung der nachgoethischen Literatur im Unterricht der oberen Klassen,* Gm. Jahrg. 19, S. 301 ff., behandelt Grillparzers König Ottokar; Verf. bietet eine Besprechung, dann eine Zusammenstellung der Haupttatsachen, endlich Fragen zur Vertiefung. — Th. Matthias, *Der Politiker Herder nach der ursprünglichen Fassung seiner Humanitätsbriefe,* NJ. 1900, S. 401 ff., weist in sehr interessanter Weise nach, daſs Herder ein Vorgänger und Gesinnungsgenosse der Arndt und Stein gewesen ist, lange ehe zur Förderung ihres Werkes nachträglich sein Brief vom „Nationalruhm“ veröffentlicht ward. (Der Brief ist in seiner ursprünglichen Gestalt erst 1812 bekannt geworden). — O. Stock, *Johann Gottlieb Fichte als Herold und Vorbild echter Vaterlandsliebe,* NJ. 1901, S. 1 ff., weist den tief sittlichen Gehalt der Lehre Fichtes nach; unvergänglich sei vor allem der Gedanke, daſs echte Vaterlandsliebe nichts anderes sei als die Hingabe an die sittliche Aufgabe der Menschheit und ihren geistigen Fortschritt. — M. Wohlrab, *Der Aufbau der Handlung in Goethes Iphigenie,* NJ. 1901, S. 428 ff., erklärt den ersten Aufzug für die Exposition; die eigentliche Handlung beginne mit dem zweiten, sie werde in demselben jedoch nicht wesentlich weitergeführt, mehr fördere der dritte. Am Ende des vierten sei die Lage verwickelter als je. Im fünften endlich nehme Iphigenie die Handlung auf sich gegenüber Thoas;

hemmend treten dann noch Orest und Pylades dazwischen. Schliefslich erfolge die heldenhafte Rückkehr zur Wahrheit. — Wir empfehlen den lesenswerten Aufsatz sehr. — H. Willenbücher, *Zu Goethes Egmont,* LL. Heft 67, S. 36 ff., betrachtet die Goethesche Dichtung nach der historischen, aber auch nach der psychologischen Seite. Der Aufsatz ist interessant, ganz besonders in der letzteren Beziehung. — J. Ziehen, *Kunstgeschichtliches Anschauungsmaterial zu Laokoon,* vom Verf. selbst angezeigt ZPhP. Jahrg. 7, S. 511 ff. Ziehen ist mit Rethwisch und Rausch sehr für die Beibehaltung des Laokoon als Schullektüre. Wir können dem nur zustimmen. Das Buch von Ziehen fanden wir übrigens sehr warm empfohlen BbG. Jahrg. 37, S. 439 f.

Einige neuere Ausgaben von Dichtungen ohne Anmerkungen und Erklärungen, welche uns zugegangen sind, werden wir im Schriftenverzeichnis aufführen.

3. Poetik. Metrik.

Hinsichtlich der Poetik und Metrik ist es in den neuen Lehrplänen bei den früheren Bestimmungen geblieben. K. Gaebel, *Einführung in die deutsche Metrik in Untertertia,* LL. Heft 69, S. 40 f., gibt Grundzüge, wie man die Schüler mit allen zur Erklärung nach germanischer Art gebauter Verse nötigen Begriffen bekannt machen kann. Verf. geht aus von rhythmischen Reihen und erläutert die Hauptbegriffe. Ähnlich äufsert sich G. Weidling, *Zur Behandlung der deutschen Metrik in Tertia,* Gm. Jahrg. 19, S. 413 ff. Man solle nicht mit den lateinischen und griechischen Bezeichnungen kommen. Es handle sich namentlich um die Begriffe Hebung, Senkung, Takt, stumpfer nnd klingender Reim. Als Beispiele könnten dienen: Die Bürgschaft, Müllers Romanze Deutschlands Wächter, Taillefer. — Das von uns oben erwähnte *Hülfsbüchlein für den deutschen Unterricht in den Mittelklassen höherer Lehranstalten* von F. Hofmann enthält auch den für die Klassen U III—U II erforderlichen Stoff aus der Poetik und Metrik. Die letztere ist auch hier nach den von K. Gaebel und Weidling ausgesprochenen Grundsätzen behandelt, wenngleich die Bezeichnungen der lateinischen und griechischen Metrik nicht fehlen. Genannt werden müssen sie ja so wie so, da man ihrer in den oberen Klassen doch nicht entraten kann.

4. Jugendschriften.

P. Barth, *Tausend und eine Nacht als Lesestoff für die Jugend,* NJ. Jahrg. 1901, S. 51, kann sich nicht recht für diese Stoffe entscheiden, empfiehlt dieselben aber zur Bearbeitung für die Bühne. Verf. hat vielleicht ganz recht; die daraus entnommenen Erzählungen regen die Einbildungskraft etwas gar zu stark an. — Das von uns früher erwähnte Buch H. Wolgast, *Das Elend unserer Jugendliteratur,* findet nicht ganz den Beifall des Beurteilers PA. Jahrg. 42, S. 667 f. Nach demselben geht

Verf. zu weit. — Von dem *Verzeichnis von Jugend- und Volksschriften nebst Beurteilung derselben,* herausgegeben vom Verein katholischer Lehrer Breslaus, ist das dritte Heft in zweiter Auflage erschienen. Es ist ganz begreiflich, wenn die Verff. von ihrem Standpunkte aus alles verurteilen und verwerfen, was sich gegen die katholische Kirche wendet; auch aus manchen anderen Gründen sind sie mit einer ganzen Anzahl von Jugendschriften nicht einverstanden. Wünschen sie doch der Jugend nur wirklich Gediegenes in die Hand zu geben. Wenn man auch mit den Urteilen über die ziemlich erhebliche Zahl von Schriften nicht immer ganz einverstanden sein wird, so ist das Heftchen doch ein willkommener Führer auf diesem schwierigen Gebiet, dem man immer noch gröfseres Interesse zuwenden sollte. — Aus der Jugendliteratur der neuesten Zeit ging uns zu: *Die Schiffbrüchigen auf den Chincha-Inseln.* Merkwürdige Erlebnisse eines Kindes von F. Marryat, deutsch von L. Freytag. Diese Erzählung erscheint zum ersten Male ins Deutsche übersetzt, und, wenn sie auch von Hanney, dem letzten Biographen Marryats, nicht sonderlich beurteilt ist, so hat sie doch ihre Reize für das jugendliche Alter. Die 25 Abbildungen erleichtern die Anschauung. Die Übersetzung ist, soweit wir einen Einblick in dieselbe genommen haben, leicht verständlich. — Der gereifteren Jugend kann man auch das Heftchen empfehlen *Berühmte Menschen,* 1. Bändchen *Hundert berühmte Mechaniker.* Kurze Lebensbeschreibungen von M. Sutermeister. Junge Leute, welche sich für das Maschinenwesen und seine Entwicklung in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts interessieren, werden daraus viel Anregung schöpfen. — Erwähnt sei hier auch noch der Aufsatz von F. Hummel, *Was liest der deutsche Arbeiter?,* CoB. Jahrg. 9, S. 43 ff. Verf. sagt mit Recht, das Bildungsbestreben sei hoch, es werde aber viel Schlechtes gelesen. Er fordert Bücherhallen mit guten Büchern. Zweifellos ist, dafs, auch abgesehen von den grofsen Orten, die schon längst mit gutem Beispiel vorangegangen sind, auf diesem Gebiete viel geschehen ist und noch immer weiter geschieht durch Gründung von Volksbüchersammlungen mit gediegenem Lesestoff; aber es fehlt allerdings noch viel, vor allem müfsten unseres Erachtens die in den Sammlungen enthaltenen geistigen Schätze und Anregungen weiteren Kreisen noch mehr zugänglich gemacht werden.

III. Die Literaturgeschichte.

Die Lektüre ist nun einmal auch nach den neuen Lehrplänen der Mittelpunkt des deutschen Unterrichts geblieben und die Besprechung ihres Inhalts und dessen Verständnis die Hauptaufgabe, und es sollen nach den methodischen Bemerkungen für das Deutsche (S. 23) „nicht etwa ausgedehnte literaturgeschichtliche Vorträge des Lehrers diesen Zweck vereiteln“. Danach ist der literaturkundliche Stoff nur neben der Lektüre und als Ergänzung derselben zu behandeln.

Von den für die Schule bestimmten Hilfsmitteln nennen wir zuerst G. Bötticher und K. Kinzel, *Geschichte der deutschen Literatur mit einem Abrifs der Geschichte der deutschen Sprache und Metrik,* welche bereits in 5. Auflage erschienen ist. Wir haben uns über dieses sehr brauchbare Buch, welches als Anhang den von denselben Verfassern herausgegebenen Denkmälern der älteren deutschen Literatur beigegeben ist, schon wiederholt geäufsert. Auch die Erscheinungen der neueren und neuesten Zeit haben Berücksichtigung gefunden, auf die nach den Lehrplänen auch eingegangen werden soll. — V. Kiy, *Abrifs der deutschen Literaturgeschichte von den ältesten Zeiten bis zu Goethes Tode.* Ein Leitfaden für den Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten und eine Einführung für das Privatstudium. Die Darstellung in diesem aus dem Unterricht selbst hervorgegangenen Buche ist recht anschaulich, und es wird immer das Biographische, die Persönlichkeit der Dichter selbst in den Vordergrund gestellt, ohne dafs dabei Übersichten über Zeiträume und die Erscheinungen in ihnen ausgeschlossen sind. Im allgemeinen hat sich Verf. auf dasjenige beschränkt, was in den Unterricht hineingehört, und in diesem Sinne ist sein Werk durchaus ein Schulbuch. Geschmückt ist dasselbe durch ein Brustbild Goethes von K. J. Stieler. — G. Klee, *Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte für höhere Schulen und zum Selbstunterricht,* liegt in vierter, verbesserter Ausgabe vor. Wir beziehen uns auf das bereits mehrfach über dies Buch in diesen Berichten ausgesprochene günstige Urteil. Die neue Auflage hat mehrere Verbesserungen im einzelnen erfahren, namentlich heben wir hervor, dafs die Berichte über das Leben der Dichter jetzt in zusammenhängender Darstellung gegeben sind. Die anschaulichen Schilderungen sind so recht der jugendlichen Fassungskraft angepafst, werden aber auch jeden Gebildeten interessieren. So ist denn das gründliche, aus den Quellen selbst schöpfende und zum Lesen der dichterischen Schöpfungen anregende Buch auch in seiner neuen Gestalt recht sehr zu empfehlen. — L. Smolle, *Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte* für höhere Schulen und zum Selbstunterricht, ist ein für österreichische Schulen bestimmtes Hilfsmittel. Wenn auch das Biographische hier wie in den bisher genannten Hilfsbüchern gut und anschaulich behandelt ist (man sehe z. B. den Abschnitt über Lessing S. 56 ff. ein), so ist doch anderseits das Werk wieder eine wirkliche Literaturgeschichte in knapper Fassung zu nennen. Der die neuere Literatur seit Goethes Tode behandelnde Abschnitt, im dem gebührender Weise auch die bedeutenderen österreichischen Dichter zur Geltung kommen, ist im wesentlichen eine Angabe von Namen mit kurzen Bemerkungen über den Inhalt, die Quellen usw. der Dichtungen. Den Schlufs bildet eine kurze Aufzählung der in neuerer Zeit als Dichterinnen aufgetretenen und zu Bedeutung gelangten Frauen. Alles in allem sind wir der Ansicht, dafs das Buch sich mehr zum Selbstunterricht als zum Schulbuch eignet. — Fr. Zurbonsen, *Deutsche Literaturkunde, Leitfaden für höhere Schulen.* Mit Anmerkungen aus der Poetik, ist bereits in 3. Auflage

erschienen. Verf. bietet das Mafs des für die höheren Schulen Erforderlichen. Er geht auch auf die Dichterwerke selbst ein, aber nicht in der Weise, dafs er den Inhalt derselben angibt, — das wäre nicht praktisch, weil dadurch das Interesse an der Lektüre selbst, die doch im Mittelpunkte stehen soll, gemindert würde, — sondern so, dafs er auf die Charaktere und den Gedankengehalt eingeht, was gerade zur Lektüre anregt. Auch dies Buch reicht bis in die neuere und neueste Zeit und wird gewifs deshalb auch aufserhalb der Schulen willkommen sein und anregend wirken. Die Bemerkungen über Poetik und Metrik sind an geeigneten Stellen eingefügt; sollen doch die Hauptpunkte daraus nach der Absicht der Lehrpläne nur eine gelegentliche Behandlung erfahren. Ein Register darüber, welches am Schlusse hinzugefügt ist, erleichtert die Auffindung der einschlägigen Stellen. — Nicht für die Schule, sondern für weitere Kreise bestimmt ist P. T. Kalusa, *Bilder aus der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts.* Im ganzen werden neun Dichter und Dichterinnen behandelt. Die Abschnitte, welche Cordula Peregrina und Leo Fischer in ihrer dichterischen Tätigkeit schildern (S. 165 und 181) sind zugleich eine Art Verherrlichung des Katholizismus (namentlich der erstere Abschnitt). Im ganzen scheint das Buch überhaupt für katholische Kreise bestimmt zu sein, wenngleich es auch für Nichtkatholiken eine ganz anregende Lektüre sein wird, auch selbst auf die Gefahr hin, dafs man in seiner Ansicht vom Verf. bisweilen abweicht. — C. Weitbrecht, *Deutsche Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts,* 2 Teile. Der bekannte Literarhistoriker gibt in diesen beiden der Sammlung Göschen angehörenden Bändchen eine sehr interessante Übersicht über die im 19. Jahrhundert auf dem Gebiete der Literatur zu Tage getretenen Strömungen, die aus ihren Quellen hergeleitet und in einen Zusammenhang mit den verschiedensten Regungen auf politischem, sozialem u. a. Gebieten gebracht werden. So enthält diese Literaturgeschichte eine Übersicht über das gesamte geistige Leben des Jahrhunderts und zugleich eine Würdigung der dichterischen Persönlichkeiten und ihrer wichtigsten Schöpfungen. Das Werkchen sei jedem, der für unsere Literaturentwicklung Interesse hat, aufs wärmste empfohlen. — Abgesehen von diesen Hilfsmitteln für die Schule liegen uns noch mehrere andere Beiträge zur Literaturgeschichte vor, die wir, geordnet nach den Verfassern, jetzt zur Erwähnung bringen. M. Berendt, *Schiller-Wagner, ein Jahrhundert der Entwicklungsgeschichte des deutschen Dramas.* Wir haben hier eine gründliche und eingehende Studie eines Mannes vor uns, welcher auf dem Gebiete der Dichtkunst wie auf dem der Musik gleich heimisch ist. Eine Einleitung wirft einen Blick auf die „Entwicklung der deutschen Geisteskultur von der Reformation bis zur Gründung des Deutschen Reiches in allgemeinen Zügen“. Der nächste Hauptabschnitt behandelt das historische Drama Schillers, des ersten deutschen Dichters, „der nicht wie Lessing im wesentlichen nur theoretisch das Wesen der Heldentragödie auseinandersetzte, sondern der sie praktisch zu schaffen versuchte; der nicht, wie Goethe, in leichter und rascher genialer In-

spiration nur grofsartige dramatische Skizzen sozusagen hinwarf, sondern der in unerhört ernstem Ringen ein in allen Einzelheiten ausgeführtes, den Anforderungen der realen Bühne vollkommen entsprechendes Heldendrama zu schaffen versuchte" (S. 28). Doch Schiller hat das nach des Verf. Ansicht nur versucht; er hat sein Ziel nicht in höchster Vollendung erreicht. Er habe es nicht erreichen können, weil er in einer Zeit der tiefsten nationalen Schwäche gelebt habe. Seine historischen Dramen zeigten die verschiedensten Schwächen. Solche weist Verf. dann nach. Wir sind dessen sicher, dafs viele mit seinen Ausführungen nicht einverstanden sein werden, wenngleich er manches Vorurteil mit Recht zerstört. Gipfelpunkt in der Entwicklung des Buches ist, dafs Wagner das höchste Ziel auf dem Gebiete der dramatischen Dichtkunst erreicht hat. In seine Schöpfungen versenkt sich Verf. mit Liebe und tiefem Verständnis für die musikalische und dichterische Seite derselben. Die dramatische Dichtung nach Wagner wird nur kurz behandelt. Das Buch ist, wenn es auch, wie schon erwähnt, hier und da zum Widerspruch herausfordert, ein interessanter Beitrag zur Geschichte des neueren Dramas und für jeden denkenden Leser eine sehr anregende Lektüre. — F. H. Brandes, *Heinrich Kruse als Dramatiker,* enthält eine eingehende Besprechung und Würdigung der dramatischen Werke von H. Kruse von ihren ersten Anfängen an. Das erste Drama des Dichters, dessen Namen man noch nicht kannte, war „Die Gräfin". Danach erschien eine ganze Reihe anderer dramatischer Werke von ihm, welche alle hier einer liebevollen Betrachtung unterzogen werden. So werden denn die Freunde dieses Dramendichters gern zu diesem Heftchen greifen und ihre Freude daran haben. — G. Brandes, *Björnstjerne Björnson.* Autorisierte Übersetzung von Ida Anders. (Moderne Essays zur Kunst und Literatur, herausgegeben von H. Landsberg, Heft 11/12). Die Schrift schildert mit vieler Wärme die hohe Bedeutung des um sein Vaterland so sehr verdienten Dichters und erörtert im einzelnen den Gehalt seiner Dramen, von denen mehrere doch auch in Deutschland bekannt geworden sind und grofsen Anklang gefunden haben. Ein vielseitiges, an bedeutenden Werken reiches Leben liegt vor uns ausgebreitet. Aber nicht allein die Dramen, sondern auch andere dichterische Schöpfungen Björnsons finden Berücksichtigung. Verf. findet auch Gelegenheit, des Dichters Stellung zu all den wichtigen Fragen zu kennzeichnen, welche die Menschheit bewegen. Von den Werken Björnsons sind bei uns vielleicht am meisten bekannt geworden die Dramen „Ein Fallissement" und „Über unsere Kraft". Verf. zeigt, in welcher Weise der Dichter Mifsstände bekämpft; er sei ein versöhnender Geist, der ohne Bitterkeit Krieg führe. — E. Consentius, *Lessing und die Vossische Zeitung,* will durch Betrachtung einer ganzen Anzahl Stellen der kritischen Ausgabe von Lessings Werken durch Lachmann und Muncker den Nachweis führen, dafs Lessing nicht in dem Mafse, wie es jene Ausgabe annehme, an der Vossischen Zeitung beteiligt gewesen sei. Verf. benutzt bei seiner Arbeit einschlägige Briefe und

sonstige schriftliche Bemerkungen von Lessings Zeitgenossen, aber es werden auch Eigentümlichkeiten des Stils zur Beweisführung herangezogen. Wenn man die zahlreichen einzelnen Fälle durchgeht, in denen Verf. in seiner Ansicht auf Grund eingehender Studien von Muncker abweicht, so erscheint allerdings die Zahl der von Lessing für die Vossische Zeitung geschriebenen Bücheranzeigen bedeutend geringer. Seine Darlegungen haben etwas Überzeugendes, weil er durchweg auf die Quellen zurückgeht. Sicher wird diese Angelegenheit künftig noch weiter verfolgt werden. — K. Fischer, *Eduard Mörike. Seine Stellung in der Literaturgeschichte und im deutschen Unterricht,* macht es sich zur Aufgabe, dem Dichter sowohl in der Literaturgeschichte als auch in der Schullektüre die gebührende Achtung und Anerkennung zu erringen. Nach einer kurzen Darstellung seines Lebensganges weist Verf. nach, dafs Mörike von jeher eine günstige Beurteilung gefunden habe, wenn auch nicht durchweg und nicht in dem verdienten Mafse. Die Zahl der beifälligen Urteile steigt allmählich, besonders seit dem Tode des Dichters. In so manchen Büchern allerdings, in denen man erwarten müfste, ihn erwähnt zu finden, vermifst man seinen Namen ganz oder findet ihn doch nur ganz gelegentlich genannt. Für die Schule sind Dichtungen von Mörike im ganzen nur sehr vereinzelt verwertet worden, wie Verf. an der Hand einer ganzen Anzahl von gangbaren Lesebüchern nachweist. Auch die kurzen biographischen Bemerkungen entsprechen nicht immer dem Wesen und Charakter des Dichters. Zum Schlusse macht er Vorschläge, wie man denselben auch in der Schule zu gröfserer Geltung bringen könne. Zu dem Zwecke empfiehlt er eine Einteilung in drei Gruppen: 1. Stücke, die für VI—IV, 2. solche, die für U III bis U II und 3. solche, die für die drei oberen Klassen geeignet sind. Dabei sollen nicht nur die Gedichte, sondern auch die Prosa Mörikes in Betracht gezogen werden. Die von dem Verf. gemachte Aufstellung verdient bei der Bearbeitung von Lesebüchern und Gedichtsammlungen Beachtung. — Desselben Verf. Werk: *Eduard Mörikes Leben und Werke,* welches er in seiner soeben erwähnten Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums in Wiesbaden bereits ankündigte, ist inzwischen ebenfalls erschienen. Es ist das Ergebnis gründlichster und eingehendster Studien, deren Quellen S. 229 ff. angegeben werden. Das Buch enthält noch nicht eine Würdigung der Werke des Dichters im einzelnen — eine solche behält sich der Verf. für später vor — sondern eine genaue Darstellung seines Lebens mit einer allgemeinen Übersicht über sein dichterisches Schaffen. Eine grofse Zahl recht guter Abbildungen sind eine höchst willkommene Beigabe. Sicherlich wird das (nebenbei bemerkt recht gut ausgestattete) mit so liebevoller Versenkung in das Wesen und die Eigenart des schwäbischen Dichters geschriebene Buch dazu beitragen, ihm mehr und mehr die Stelle unter den deutschen literargeschichtlichen Persönlichkeiten zu erobern, die ihm gebührt und die Fischer ihm so gern zugewiesen wissen will. — A. v. Hanstein, *Das jüngste Deutschland. Zwei Jahrzehnte miterlebter Literaturgeschichte.*

Mit 113 Schriftsteller-Bildnissen, Buchschmuck von E. Büchner. Verf. geht darauf aus, eine wirkliche Geschichte der neuesten Literatur zu geben, nicht Lebensbilder der einzelnen Dichter, die ohne inneren Zusammenhang sein würden, ebenso wie die Geschichte eines Krieges, die man in Gestalt von Lebensgeschichten der einzelnen Führer darstellen wollte. Die Entwicklung der Literaturgeschichte hängt naturgemäſs mit allerlei sozialen, literarischen und sonstigen Verhältnissen zusammen. Die verschiedensten Zeitströmungen spiegeln sich in den literarischen Erzeugnissen wieder. „Innerhalb dieses Kreislaufes der wechselnd herrschenden Strömungen soll nun die Entwicklung der einzelnen Schriftsteller, ihre jeweilige Machtstellung, ihre Gefolgschaft und ihr Verdrängtwerden durch neu Emporkommende gezeigt werden“ (S. VI). Dies bezieht sich auf die jüngstdeutschen Dichter, während die früheren nur insoweit in Frage kommen, als sie irgendwie durch Anregungen einen Einfluſs auf andere ausgeübt haben. Neben den Persönlichkeiten der Dichter werden auch ihre Werke behandelt, namentlich die wichtigeren, welche im Mittelpunkt des allgemeinen Interesses standen und noch stehen. Nicht selten führt Verf. auch Proben aus den Dichtungen an, namentlich aus lyrischen. Die vielen Bildnisse von Dichtern und Bühnenkünstlern beleben die Darstellung in der angenehmsten Weise. Das Buch hat nach unserer Ansicht eine überaus schwierige Aufgabe in sehr dankenswerter Weise gelöst: es gibt eine zusammenfassende Darstellung der Entwicklung der literarischen Verhältnisse und Schöpfungen in Deutschland und behandelt dabei doch auch in gebührendem Maſse die einzelnen Dichter und ihre Schöpfungen. Auch das Wichtigste aus dem Lebensgange fehlt nicht. So bekommt man einen guten Überblick über die letzten Jahrzehnte, eine Zeit, die in gewissem Sinne als eine Sturm- und Drangzeit bezeichnet werden kann, eine Zeit, in die auch dichterische Schöpfungen des Verf. hineinfallen. Es ist ein Hilfsbuch für den Lehrer des Deutschen und ein sehr interessantes Lesebuch für jeden Gebildeten. — In H. Mosapp, *Charlotte von Schiller. Ein Lebens- und Charakterbild.* Mit zwei Lichtdruckbeilagen und 21 Textbildern, zweite vermehrte Auflage, haben wir einen überaus schätzenswerten Beitrag zur Schiller-Literatur vor uns. Verf. schildert in der zartesten und liebevollsten Weise das Wesen und Wirken jener vortrefflichen, feinfühligen Frau, welche Schillers Leben verschönte und seinem Herzen innig nah stand. Die Abschnitte Jugendgarten, Liebesfrühling, Brautglück, Gattentreue und Witwenleid (das sind die Überschriften, die ihnen der Verf. gibt) umspannen das Leben jener edeln Frau, die Schilderung liest sich äuſserst angenehm. Sie beruht auf eingehender Beschäftigung mit den Quellen und wird durch eine groſse Zahl Abbildungen noch anschaulicher gemacht. Wir erhalten hier aber nicht allein ein schönes Bild von Charlotte selbst, sondern wir tun auch einen Einblick in das Familienleben, ja wir entnehmen dem Werke auch so manche dankenswerte Anregung zum Verständnisse Schillers selbst und seiner dichterischen Schöpfungen, denn so manches in diesen hängt natur-

gemäfs mit seinem Ehe- und Familienleben zusammen. — E. Kilian, *Der einteilige Theater-Wallenstein.* Ein Beitrag zur Bühnengeschichte von Schillers Wallenstein (Forschungen zur neueren Literaturgeschichte, herausgegeben von F. Muncker, XVIII), zeigt, wie man von jeher Versuche unternommen hat, Schillers Wallenstein, der zwei Theaterabende füllt, in ein Stück zusammenzuziehen, welches an einem Abende aufgeführt werden kann. Schon im Jahre 1802 waren zwei derartige Versuche gemacht worden, und zwar von K. W. Fleischer und von W. Vogel, diesen folgten noch vier andere, der letzte 1869 durch A. v. Wolzogen. Verf. zeigt nun, was jeden Literaturfreund lebhaft interessieren mufs, in welcher Weise die einzelnen Bearbeiter gekürzt und zusammengezogen haben. Zum Schlusse behandelt er die französische Wallenstein-Bearbeitung von Benjamin Constant. Eine Möglichkeit einer solchen Zusammenziehung läfst sich wohl daraus herleiten, dafs die einzelnen Teile von Schillers Wallenstein nicht selbständig und organisch getrennte Stücke sind, sondern dafs wir in ihm tatsächlich ein elfaktiges Stück vor uns haben. Auch aus Aussprüchen des Dichters selbst läfst sich eine Art Berechtigung zu einer solchen Mafsregel entnehmen. Die angestellten Versuche sind nun mehr oder weniger gelungen. Für das einzelne verweisen wir auf das lesenswerte Buch selbst. — E. Müller, *Schiller-Büchlein. Hilfsbuch für Schule und Haus.* Mit 12 Abbildungen und einem Handschriftenfaksimile, gliedert sich in zwei Hauptabschnitte: Biographisches und Literargeschichtliches. Die Darstellung ist echt volkstümlich und für die Jugend sehr geeignet. Im ersten Teile finden wir eine recht eingehende Schilderung auch der Familie und der Charaktere der zu ihr gehörenden Glieder. Der literargeschichtliche Teil behandelt in erster Linie den Dichter als Dramatiker, zeigt aber seine Bedeutung auch auf anderen Gebieten. Recht praktisch ist die Zusammenstellung „Geflügelte Worte aus Schiller“ S. 149 ff. Den Schlufs bildet eine Angabe der wichtigsten Schiller-Literatur. Das Werkchen ist so recht ein Buch für die Jugend und fürs Haus. Es ist den Schülern der oberen Klassen recht sehr zu empfehlen. — A. Otto, *Bilder aus der neueren Literatur für die deutsche Lehrerwelt, viertes Heft: Riehl.* Diese mit grofsem Beifall aufgenommene Sammlung ist wieder um ein Heft fortgeschritten, welches einen Schriftsteller behandelt, den wir zu den besten auf dem Gebiete der deutschen Kulturgeschichte zählen. Verf. schildert eingehend dessen Lebens- und Bildungsgang; er weist nach, wie er bei seinem vielseitigen Interesse die verschiedensten Seiten deutschen Wesens und deutscher Volksart umfafste und sich auf diesem Gebiete schon früh als Schriftsteller bekannt machte. Er hat die kulturgeschichtlichen Verhältnisse nach den verschiedensten Seiten hin mit klarem Auge durchschaut und durchforscht und in seinen Schriften, die gerade in der letzten Zeit wieder von neuem grofse Anerkennung und Würdigung gefunden haben, eine alt und jung lebhaft fesselnde Lektüre geboten. Wir haben bereits in früheren Jahrgängen dieser Berichte darauf hingewiesen, wie man jene

Lektüre auch der heranwachsenden Jugend durch Einzelausgaben zugänglich gemacht hat. Vor kurzem ist auch eine in Heften erschienene Gesamtausgabe seiner Schriften vollendet worden. In dem zweiten Abschnitt seiner Schrift betrachtet Verf. die Eigenart der Riehlschen Dichtungen im allgemeinen, im dritten bietet er eine nähere Betrachtung einzelner Novellen, da werden die Schriften Riehls — im ganzen 50 Novellen und ein Roman — gruppiert, und zwar nach den Zeiträumen, denen sie ihre Stoffe entnehmen. Sie umfassen einen Zeitraum von mehr als tausend Jahren deutscher Geschichte, von Pipin und Karl dem Grofsen bis auf die Neuzeit. Genauer betrachtet werden einzelne Werke, die für die einschlägigen Zeiträume von besonderer Bedeutung sind. Zum Schlusse wird die Frage erörtert, wie man die Riehlschen Dichtungen auch in der Schule verwerten kann, und darauf bezügliche Vorschläge gemacht. Wir schliefsen unsere kurzen Bemerkungen mit den Worten des Verf.: „Deutsches Fühlen und Denken offenbart sich in ihnen (den Novellen Riehls); deutsche Ideale finden hier ihre Verklärung. Darum vermögen sie deutschen Geist in den empfänglichen Herzen der Jugend zu wecken und zu pflegen, und das sollte die vornehmste Aufgabe unserer vaterländischen Erziehung sein.“ — E. Reichel, *Gottsched. Ein Kämpfer für Aufklärung und Volksbildung.* Vortrag, gehalten bei der Gottsched-Feier des „Vereins zur Förderung der Kunst“ am 6. März 1900 in der Neuen Philharmonie zu Berlin. (Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, begründet von R. Virchow und F. v. Holtzendorff, herausgegeben von R. Virchow. Neue Folge, 15. Serie), hebt das Bleibende an dem von seiner Mitwelt anfangs so hoch gefeierten und als Bahnbrecher bewunderten Manne hervor, der später den Hohn und Hafs eben derselben Mitwelt und der Nachwelt erntete. Nicht als Dichter hat er Ruhm, denn „die Dramen Gottscheds leben nur noch in der Theater- und Literaturgeschichte unseres Volkes, als erste, bahnbrechende Leistungen eines gewaltigen Willens“ (S. 5). Aber als Patriot und Freund seines Volkes, als Reformator unserer Schaubühne steht er grofs da, für die Aufklärungsidee trat er zielbewufst ein in einer Zeit der Unduldsamkeit, dem Theater und der Literatur suchte er sittliche Grundzüge einzuprägen. So gelte es denn „gut zu machen, was an Gottsched gesündigt worden ist“. Der mit Wärme geschriebene Vortrag wird gewifs das Seinige dazu beitragen, dem rechten Verständnis für die Bedeutung Gottscheds Bahn zu brechen. — A. Warneke, *Monatsblätter für deutsche Literatur,* 6. Jahrg., Heft 1, bietet zuerst eine Anzahl stimmungsvoller lyrischer Gedichte und dann mehrere Skizzen über literarische Erscheinungen der neuesten Zeit, die mancherlei Anregungen bringen. Hervorheben möchten wir daraus nur den Aufsatz von K. Storck, *Vom Überbrett'l,* welches vom sittlichen Standpunkt verworfen wird, „weil es vielfach dazu angetan ist, beim Unkundigen andere Vorstellungen zu erwecken“. Aber auch vom künstlerischen Standpunkt aus ist Verf. mit jenen Dichtungen, die man mit dem Namen Überbrett'l zusammenfafst, nicht einverstanden,

wenngleich er sie begreiflich findet. Nach diesem Hefte zu urteilen, ist die Zeitschrift dem gebildeten Leser wohl zu empfehlen. — U. C. Wörner, *Gerhart Hauptmann.* (Forschungen zur neueren Literaturgeschichte, herausgegeben von F. Muncker, Heft 4.) Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Um dem noch in voller Schaffenskraft stehenden Dichter ganz gerecht zu werden, wählt Verf. bei seinen Betrachtungen der dichterischen Schöpfungen Hauptmanns eine ästhetisch-psychologische Behandlung, und zwar verfährt er vergleichend, wobei sich recht interessante Zusammenstellungen ergeben. In 10 Abschnitten unterzieht er in der bezeichneten Weise die Dichtungen Hauptmanns einer Besprechung unter vollster Würdigung ihrer Vorzüge aber auch mit Betonung des nicht zu Billigenden. Man erhält einen Einblick in das Werden und Wachsen des Dichters, man sieht, wie er fortschreitet, so von seinen Erstlingsdramen bis zu der versunkenen Glocke; was für ein Unterschied in den Gegenständen und in der Behandlung! Und nach der versunkenen Glocke, dem deutschen Märchendrama voll von Romantik und Lyrik, Fuhrmann Henschel, ein Stück, in dem uns der Dichter die gewöhnlichsten Alltagserscheinungen vorführt, eine eng begrenzte Welt mit allerlei kleinen, ja kleinlichen Verhältnissen! Der Leser entnimmt aus dem Buche aber nicht allein eine eingehendere Kenntnis des Inhalts und Zusammenhanges der Schöpfungen Hauptmanns, sondern er sieht auch, wie jene ganze dichterische Richtung der neuesten Zeit mit anderen Seiten des Geisteslebens in Verbindung steht, so mit der Naturwissenschaft, von der die Poesie lernen soll. — Wie jedem Gebildeten, so kann das inhaltreiche Buch insbesondere auch den Lehrern des Deutschen in den oberen Klassen empfohlen werden, die doch in ihren Besprechungen der Literaturerzeugnisse der neuesten Zeit auch die naturalistische Richtung nicht ganz übergehen können. Sie werden in dem Hefte eine vielfache Anregung finden und es für ihre Zwecke gut verwerten können. — Im Anschlufs an die literargeschichtlichen Erscheinungen erwähnen wir noch *Die deutschen Säculardichtungen an der Wende des 18. und 19. Jahrhunderts*, herausgegeben von A. Sauer. (Deutsche Literaturdenkmale des 18. und 19. Jahrhunderts, No. 91—104.) Nach einer sehr eingehenden und gründlichen Einleitung, welche die literarischen und kulturgeschichtlichen Verhältnisse behandelt, bietet der bekannte Forscher eine grofse Anzahl Dichtungen ernster und scherzhafter Art, welche aus Anlafs der vorletzten Jahrhundertwende entstanden waren. Es mufs aufserordentlich viel Mühe gemacht haben, diesen an so vielen Orten zerstreuten Stoff zusammenzutragen. Voran gehen drei Bearbeitungen des Horazischen Carmen seculare, dann folgen die Abschnitte: Lyrisches. Epigrammatisches. Theaterprologe und Epiloge. Dramatisches. Geistliche Lieder und Gebete. Satirisches und Humoristisches. Zum Schlufs ein Nachtrag, der auch noch Lyrisches enthält. Diese aus den Quellen entnommene Sammlung ist sehr verdienstlich. Sie ist von Bedeutung nicht allein für die Lite-

raturgeschichte, sondern sie beleuchtet auch die verschiedensten anderen Verhältnisse.

IV. Der Aufsatz.

1. Allgemeines.

Auch nach dem Karlsruher Lehrplane beginnen deutsche freie Arbeiten in V; dazu soll ein die Jugend möglichst fesselnder und leicht merkbarer Stoff gewählt werden, man könne den Stoff auch der Lebenserfahrung des Schülers entnehmen. Mit der prosaischen Wiedergabe eines Gedichts, wie sie nach jenem Lehrplane auch verlangt werden könne, sind wir nicht einverstanden. Den Stoff soll der Lehrer vorerzählen, danach kurz inhaltlich abfragen und zuletzt von einem Schüler mündlich im Zusammenhange wiedergeben lassen. Die einfachste Übung, die als Einführung in die Anfertigung freier Arbeiten dienen kann, ist die Beantwortung vorgesprochener aus der Erzählung entnommener oder auch die Haupttatsachen einer Beschreibung liefernder Fragen; diese Antworten sind stets in ganzen Sätzen zu geben. Auch noch andere leichte Übungen werden vorgeschlagen. Solche Arbeiten sind dann anfangs in der Schule, später zu Hause in ein Heft in möglichst guter Schrift einzutragen. Dabei werden den Schülern einige Weisungen über die äufsere Anordnung des zu Schreibenden gegeben. Bei der Durchsicht hat der Lehrer ganz besonders auch auf die Schrift zu achten. Die Fehler und Verstöfse sind nach Gruppen zusammenzufassen. Die Besprechung soll für alle Schüler gemeinsam sein und bei geschlossenen Heften erfolgen; dabei soll das Richtige in gemeinsamer Arbeit festgestellt werden, wobei die Wandtafel viel zu benutzen ist. Dabei solle man der Wortbildung und Wortbedeutung ernste Aufmerksamkeit schenken. Dann erst habe die Rückgabe zu erfolgen. Die Verbesserung soll der Schüler zu Hause machen und das Verfehlte doppelt unterstreichen. Ist eine falsche Schreibweise gleich- oder ähnlich lautender Wörter vorgekommen, so soll durch Beifügung je eines kurzen Satzes der bezügliche Sinn klar gestellt werden. — In IV bestehen die schriftlichen Übungen entweder (wie in V) aus der Beantwortung einfacher Fragen oder in der Wiedergabe einer einfachen Erzählung (in der Klasse), auch in der Nacherzählung eines besprochenen Prosastückes; es kann auch eine Erzählung wiedergegeben werden unter Abänderung des Zeit- und Aussageverhältnisses oder von einem veränderten Standpunkte aus, oder es wird eine Fabel nach- und umgebildet, ein Auszug aus einer gröfseren erzählenden Darstellung gegeben oder eine Erzählung wird in Gesprächsform umgewandelt. Alle diese verschiedenen Formen sind vorher mündlich zu üben. Statt der bezeichneten Arten von Aufsätzen können mitunter auch Stoffgliederungen aufgegeben werden, bisweilen auch Briefe. Durchsicht, Besprechung usw. sind wie in V.

Die neuen preufsischen Lehrpläne zeigen hinsichtlich des Aufsatzes von den früheren nur ganz unwesentliche Abweichungen. Früher hiefs es für O III: „dazu Berichte über Selbsterlebtes, auch in Briefform“, jetzt heifst es bei U III: „Leichtere Beschreibungen und Schilderungen, gelegentlich auch in Briefform“. Gewifs lassen sich solche Übungen bereits in U III vornehmen. Das „gelegentlich“ scheint uns gegen früher eine Art Beschränkung zu enthalten. Neben den aus dem deutschen Unterricht selbst erwachsenden Aufgaben betonen die Lehrpläne von 1901 als Stoffgebiete auch die fremdsprachliche Lektüre und den Geschichtsunterricht. Hervorgehoben wird ferner mit vollem Recht, dafs die Übersetzungen aus den Fremdsprachen dem Geiste der deutschen Sprache angemessen sein und dafs die Anforderungen in dieser Hinsicht gleichmäfsig durchgeführt werden müssen; dann wird dadurch der deutsche Stil recht wirksam gefördert werden.

Wie die Anschauungen wechseln und mit ihnen die Anforderungen an die deutschen Stilübungen, zeigt in sehr interessanter Weise H. Seidel, *Zur Geschichte des deutschen Aufsatzes bei der Reifeprüfung an den höheren Lehranstalten Preufsens. I. Teil.* (Jahresbericht des Gymnasiums in Sagan). Aus den früheren Zeiten sind ja nur wenige Aufgaben zu deutschen Prüfungsaufsätzen noch vorhanden. Im Jahre 1799 wurde an dem Joachimthalschen Gymnasium als Prüfungsaufgabe bearbeitet: „Was bleibt dem folgenden Jahrhundert in der Gelehrsamkeit überhaupt, besonders im theologischen Fache, zu leisten übrig?“ Die Anforderungen waren ja nicht immer so hoch; aber doch enthielt die erste Instruktion für die Entlassungsprüfungen vom Jahre 1812 noch die Bestimmung, dafs der zu bearbeitende Gegenstand niemals ein blofs faktischer sein sollte. Anders die Ordnung von 1834; in derselben hiefs es: „Es sind solche Aufgaben zu wählen, welche in dem geistigen Gesichtskreise der Schüler liegen und zu deren augenblicklicher Behandlung auf eine dem Zweck entsprechende Weise Verstand, Überlegung und Sprachkenntnisse ohne spezielle Vorstudien hinreichen und über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorgängigen Gymnasialunterricht vorausgesetzt werden kann.“ Aber der Aufsatz sollte doch die Gesamtbildung des Examinanden, vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie, beurkunden und natürlich auch den Grad der stilistischen Reife in Hinsicht auf Bestimmtheit und Folgerichtigkeit der Gedanken, sowie auf planmäfsige Anordnung und Ausführung des Ganzen in einer natürlichen, fehlerfreien, dem Gegenstande angemessenen Schreibart. — Das waren erfüllbare Forderungen; sie sind im ganzen seitdem auch so geblieben.

Die Zusammenstellungen, welche Verf. hinsichtlich des Stoffes der bei den Reifeprüfungen gestellten Aufsatzaufgaben, nach bestimmten Gesichtspunkten und Provinzen geordnet, geliefert hat, sind überaus dankenswert. Sie können ja naturgemäfs nur ganz allgemein sein und sind begreiflicher Weise auch nicht überall vollständig, weil namentlich für die früheren Zeiten die Quellen bisweilen versagen. Seine Angaben umfassen

die Jahre 1868 bis 1900, wo es irgend möglich war, griff er auch weiter zurück; so finden wir für die Rheinprovinz auch die Jahre 1846 bis 1856 berücksichtigt. Eine Besprechung des gesamten von ihm zusammengetragenen und gesichteten Stoffes soll demnächst folgen. — Haehnel, *Beispiel einer Aufsatzübung über ein allgemeines Thema,* Gm. Jahrg. 18, S. 809 ff., geht davon aus, dafs allgemeine Aufgaben sehr förderlich seien. Nur müsse man eine richtige Wahl treffen. Nicht jede Aufgabe eigne sich für Haus- und Klassenarbeit. Nicht ganze Dispositionen solle man geben, wohl aber eine inventio und dispositio. Als Beispiel wählt Verf. folgendes: „Sich mitzuteilen ist Natur; Mitgeteiltes aufzunehmen, wie es gegeben wird, ist Bildung.“ Erst wird der Sinn dieser Worte festgestellt, dann werden Subjekts- und Prädikatsbegriff erklärt, und zwar in beiden Sätzen. Dann werden passende Einleitungs- und Schlufsgedanken gesucht. Eine solche Arbeit koste Zeit, sie könne eben nur mitunter angestellt werden. — Auch wir halten derartige Übungen für höchst nützlich. — Stephan, *Kurze Ausarbeitungen in der Klasse,* PW. Jahrg. X, S. 339 f., spricht das Bedenken gegen derartige Übungen aus, dafs der Lehrer überbürdet sei und die anderen Gegenstände nicht so beherrschen könne (übrigens läfst doch jeder Lehrer auf seinem Gebiete solche kleineren Ausarbeitungen anfertigen). Wir stimmen dem Verf. ganz zu, wenn er eine einheitlichere Handhabung derselben wünscht.

2. Die stilistische Seite des Aufsatzes.

Die Forderungen, welche die neuen Lehrpläne an den Stil stellen, sind ebenso wie die der früheren auf Einfachheit der Darstellung gerichtet, insbesondere des Satzbaus; dem Eindringen fremder Periodenbildung ist zu wehren. Auch dafs Fremdwörter, für welche gute deutsche Ausdrücke vorhanden sind, vermieden werden sollen, wurde bereits früher verlangt. Dafs eine „planmäfsige Pflege einer nicht blofs richtigen, sondern auch dem Geiste unserer Sprache angemessenen deutschen Übersetzung aus den fremden Sprachen, sowie auch durch gleichmäfsige Durchführung der Anforderungen, die an die Form deutscher Übungsarbeiten auch in den übrigen Lehrfächern zu stellen sind“, stetig und kräftig die Übungen im deutschen Stile unterstützen werden, ist unzweifelhaft. Die in dem oben erwähnten Treutleinschen Lehrplane für die Klassen VI bis IV empfohlenen sprachlichen Unterhaltungen werden ebenfalls als Vorübungen recht förderlich sein. — Von der stilistischen Seite des Aufsatzes handelt V. Kiy in seinem Buche *Kurze Dispositionslehre nebst Beispielsammlung* für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht von S. 23 ab. Er gibt Anweisungen, wie man den Ausdruck angemessen, die Darstellung klar und bestimmt gestalten könne und wie man nach Schönheit der Darstellung streben solle. Daran schliefst sich dann eine kurze Behandlung der in Betracht kommenden Fragen und Figuren. Der Stil und seine Arten, sowie die verschiedenen Arten werden vorgeführt, alles unter Anführung geeigneter Beispiele. Das

Büchlein wird sich recht nützlich erweisen, ganz besonders wohl zum Selbstunterricht. Der gereiftere Schüler kann viel daraus lernen; sein Gesichtskreis wird erweitert, er wird namentlich auch durch die gut gewählten Beispiele geübt in den verschiedensten Arten und Formen schriftlicher (und fügen wir hinzu, auch) mündlicher Darstellung. So ist denn dieses aus langjähriger Praxis eines erfahrenen Schulmannes hervorgegangene Hilfsmittel sehr zu empfehlen. Auch der jüngere Lehrer wird einen guten Nutzen davon haben. — A. Kutzner, *Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze,* für die Schüler der mittleren und oberen Klassen von Gymnasien, Realschulen und anderen höheren Lehranstalten, sowie zum Selbststudium bei der Vorbereitung auf schriftliche Prüfungen im Deutschen. 3. Auflage, neu bearbeitet von O. Lyon, ist in der ganzen Anlage dem vorhin erwähnten Buche ähnlich, hier wird die stilistische Seite des Aufsatzes nach drei Seiten beleuchtet: 1. Die grammatischen Eigenschaften des Stils; 2. die logischen Eigenschaften des Stils; 3. die ästhetischen Eigenschaften des Stils, allerdings, der ganzen Absicht des Verf. entsprechend, von dem Gesichtspunkte aus, wie man Fehler zu vermeiden habe. Ein Anhang erörtert zunächst einige orthographische Fragen, bietet dann ein Verzeichnis der erfahrungsmäfsig am häufigsten falsch geschriebenenWörter und Wendungen, stellt dann die Hauptregeln über die Zeichensetzung zusammen, die auch an einigen Lesestücken geübt werden soll. Das schon seit Jahren bekannte Heft ist allseitig als gut anerkannt worden. Es wird seinen Zweck, Fehler beim Aufsatze zu verhüten, durchaus erfüllen. Alle Seiten, welche bei der Stilbildung in Betracht kommen, sind berührt und durch Beispiele veranschaulicht. Natürlich ist auch dies kein Schulbuch im engeren Sinne des Wortes. — Hier bringen wir auch zur Erwähnung: A. Schmits, *Der Kampf gegen die Sprachverwilderung.* Abdruck aus der Kölnischen Zeitung, vermehrt durch frühere Aufsätze ähnlichen Inhalts. Zweite vermehrte Auflage. Wir haben hier eine Reihe von Erörterungen über mancherlei sprachliche Sünden, Schiefheiten und Verkehrtheiten des Ausdrucks vor uns, die sehr geeignet sind, das sprachliche Gewissen zu schärfen und das Augenmerk auf das Richtige und Sprachgemäfse hinzulenken. Eine Anregung zur Abfassung seiner Abhandlungen hat Verf. durch das bekannte Buch von G. Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten, erhalten, der übrigens die Verdienste, welche sich Schmits um die Förderung der Reinheit unserer Muttersprache erworben hat, unumwunden anerkennt. Wir müssen es uns versagen, auf Einzelheiten einzugehen, weil uns das zu weit führen würde. Jedenfalls empfehlen wir das Heft allen Gebildeten, insbesondere auch den Lehrern des Deutschen angelegentlich. Es ist immer von grofser Bedeutung, wenn ein Mann wie der Verf., welcher Chefredakteur der Kölnischen Zeitung ist, in dieser Weise als Vorkämpfer für die Besserung der deutschen Sprache auftritt. Wirkt er doch allein schon durch sein eigenes Beispiel auf weite Kreise bessernd und anregend ein.

3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung.

Eine Anweisung, wie man eine Gedankenordnung entwerfen solle, geben die beiden vorhin erwähnten Bücher von Kiy und Kutzner-Lyon. Von Stoffsammlungen sind uns die nachstehend aufgeführten zugegangen: A. Heinzes *Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze*, gänzlich umgearbeitet von H. Heinze. Sechste umgearbeitete und verbesserte Auflage. Viertes Bändchen, Stoff aus der Erdkunde, dem Natur- und Menschenleben. Enthalten sind darin 126 Aufgaben aus den bezeichneten Gebieten, mit deren gröfstem Teile man sich einverstanden erklären wird. Da werden wir mehrfach in die Verhältnisse unseres modernen Lebens versetzt, so z. B. durch die Aufgabe 75: Der Dampf als Sklave und Sklavenbefreier; 78: Die Vorzüge der Gasbeleuchtung; 79: Die Arbeitstätigkeit des elektrischen Telegraphen. Zur Bearbeitung dieser gehören schon einige Fachkenntnisse. Das 2. Bändchen dieses Buches fanden wir empfohlen Gm. Jahrg. 19, S. 17, ebenso ZR. 26, 28 f., 357 f. Weniger günstig urteilt ZöG. 52, 413 f. — Von dem bekannten Werke H. Heinze und W. Schröder, *Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen*, sind Bändchen 1: *Aufgaben aus „Wilhelm Tell“* und Bändchen 3: *Aufgaben aus „Wallenstein“*, beide von Heinze, bereits in dritter, durchgesehener Auflage erschienen; neu dazu kommen Bändchen 14: *Aufgaben aus „Julius Cäsar“ und „Coriolan“* und 15: *Aufgaben aus „Macbeth“ und „Hamlet“*, beides ebenfalls von Heinze. Auf dieses recht zeitgemäfse Unternehmen haben wir schon wiederholt empfehlend hingewiesen. In einer Zeit, in der nach der allgemeinen Anschauung die der Lektüre entnommenen Stoffe den Vorzug verdienen, leisten diese Hefte einen guten Dienst. Es wird dadurch eine ziemlich gründliche Durcharbeitung der Lektüre angebahnt. Dafs jetzt auch Aufgaben aus einigen Shakespeareschen Stücken hinzugekommen sind, ist bei dem von der Schule dem grofsen britischen Dichter neuerdings entgegengebrachten Interesse ganz verdienstlich. Wenn so Lektüre und Aufsatz nebeneinander hergehen, können beide nur gewinnen. Man wird indes gut tun, den Aufsatz nicht ganz allein auf die Lektüre zu beschränken; lassen ja doch auch die neuen Lehrpläne die sogenannten allgemeinen Aufgaben zu. Die Sammlung von Heinze und Schröder (und zwar die Bändchen 1—7 und 11—13) fanden wir empfohlen ZR. 26, 357 f. und SwS. Jahrg. 1901, S. 177 f.

Eine ganz neue Erscheinung ist M. Hodermann, *Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für obere Klassen höherer Lehranstalten.* Verf. verwertet nicht allein die deutsche, sondern auch die griechische Lektüre mit Rücksicht auf ihre hohe Bedeutung für das Gymnasium; 17 Aufgaben sind naturwissenschaftlichen und geographischen, 14 allgemeineren Inhalts, die letzteren mit Rücksicht auf ihre Zulassung durch die Lehrpläne und auch deshalb, weil die Schüler nicht selten eine Neigung zeigen, sich freier zu entfalten. Die Gedankenordnungen sind klar und übersichtlich,

ohne zu viele Unterteile. Besonders hervorheben möchten wir es als praktisch und für das Verständnis förderlich, dafs Verf. mehrfach Zusammenstellungen ähnlicher Vorgänge oder Personen aus dichterischen Schöpfungen zur Aufgabe wählt, bezw. Gegensätze. Derartige Vergleichungen sind nicht allein für den Lektürebetrieb nützlich, sondern auch für die allgemeine geistige Bildung recht förderlich. Wir haben dabei z. B. Aufgabe 79 im Auge: „Wodurch unterscheidet sich hauptsächlich Iphigenie in Goethes gleichnamigem Drama von Chriemhild in dem Nibelungenliede?“ Ganz im Sinne der Lehrpläne ist auch die Verwertung von Schillers Gedankenlyrik für den Aufsatz. Die schon vorhin erwähnten Aufgaben aus dem naturwissenschaftlichen und geographischen Unterricht passen eigentlich in den Rahmen des Buches wenig hinein. Den Absichten der Lehrpläne hätte es mehr entsprochen, wenn geschichtliche Aufgaben hinzugefügt wären, da nach den Weisungen derselben der deutsche und geschichtliche Unterricht möglichst Hand in Hand gehen sollen. Alles in allem haben wir in dem neuen Buche ein recht brauchbares Hilfsmittel vor uns, welches sowohl dem Lehrer wie auch dem Schüler gute Dienste leisten kann. — F. Linnig, *Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel,* für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten, ist bereits in neunter, vermehrter und verbesserter Auflage erschienen. Diese Tatsache allein schon spricht für das lange als brauchbar und bewährt bekannte Buch. Es bietet bei seiner Reichhaltigkeit Aufgaben aus den verschiedensten Gebieten, und es zeigt den Schülern auch eine ganze Anzahl von Musterbeispielen für Aufsätze, die recht belehrend wirken können. Auch an einer Anleitung für die schriftlichen Übungen fehlt es nicht. Sehr viel Ausbeute liefert natürlich auch hier die Lektüre, und zwar nicht ausschliefslich und allein die deutsche, sondern auch die altsprachliche. Die verschiedensten Formen der Darstellung kommen zur Geltung, es fehlt auch nicht die des Gespräches. — G. Mosengel, *Deutsche Aufsätze für die Mittelstufe höherer Lehranstalten im Anschlufs an den deutschen Lesestoff.* Entwürfe und ausgeführte Aufsätze. Verf. geht von der Tatsache aus, dafs es für die Mittelstufe gerade noch sehr an Aufsatzstoff fehlt. Seine Aufgaben schliefsen sich an die Lektüre der beiden Tertien und der Untersekunda an. Sie entnehmen ihren Stoff den in diesen Klassen zu behandelnden Gedichten und Dramen. Zum Teil finden wir Gedankenordnungen, zum Teil ganze Ausführungen. Die Auswahl der Aufgaben ist sehr zu billigen, die Teilungen sind klar und übersichtlich, die Darstellung einfach und leicht verständlich. Der überwiegenden Mehrzahl nach gehören die Aufgaben in die Unter- und Obertertia hinein. Verf. zeigt in geschickter Weise, wie die in diesen Klassen zu lesenden Balladen und andere Gedichte für den Aufsatzunterricht zu verwerten sind. Es läuft dabei nicht auf einfache Inhaltsangaben hinaus, sondern überall sind gewisse Beziehungen gefunden und Gesichtspunkte für eine Betrachtung, die das Verständnis der Gedichte zu fördern im stande sind. So wird denn dieses aus langjähriger Unterrichtserfahrung

hervorgegangene Buch recht gute Dienste leisten. — J. Müller, *Aufgaben aus klassischen Dichtern und Schriftstellern zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen in höheren Lehranstalten.* Aus Berliner Programmen zusammengestellt und systematisch geordnet. Zweite bedeutend vermehrte Auflage, ist eine erheblich erweiterte Ausgabe eines vor etwa 14 Jahren zum ersten Male erschienenen Buches, welches die an den Berliner höheren Lehranstalten in den Jahren 1880 bis 1886 behandelten Aufgaben zusammenstellte. Wir können nur sagen, dafs hier eine reichhaltige Fundgrube der besten und brauchbarsten Aufsatzstoffe aus griechischen, römischen und deutschen Dichtern und Denkern vorliegt, die dem Lehrer reiche Anregung bringt und ihm deshalb aufs beste empfohlen werden kann. Verf. hat die Anordnung der Dichter und Schriftsteller und ihrer Werke nach der Buchstabenfolge beibehalten, weil so die Möglichkeit einer schnelleren Auffindung des Gesuchten vorhanden ist. Innerhalb der einzelnen Dichtungen sind die Aufgaben nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet; so wird auch hier Übersichtlichkeit erreicht. — P. Prohasel und J. Wahner, *Aufgaben aus der deutschen Prosalektüre der Prima.* Zweites Bändchen: Aufgaben aus Schillers Prosa. Zusammengestellt von Wahner. Dies ganze Werk ist eine Art Ergänzung zu den Zusammenstellungen von Heinze und Schröder, die wir oben erwähnt haben. Das vorliegende Heft bietet eine grofse Anzahl von ausgeführten und nur bezeichneten Aufgaben aus Schillers geschichtlichen und philosophisch-ästhetischen Abhandlungen, welche in die Schullektüre hineingehören. Wenn in dem Titel die Prima genannt ist, so darf man das wohl nicht so ganz wörtlich nehmen, da die Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande und einige geschichtliche Abhandlungen Schillers in der Regel nicht in Prima gelesen zu werden pflegen. Aufser den 53 ausgeführten Aufgaben findet sich noch eine ganz beträchtliche Zahl, welche vorgeschlagen werden; im ganzen enthält das Heft deren 241. So findet man denn einen sehr reichlichen Stoff, und, wenn man vielleicht auch den aus Dichtungen entlehnten Aufgaben mehr Raum zu geben geneigt sein wird, so wird man auch dies Bändchen gegebenen Falles gut benutzen können. Zugleich kann es den Schülern als Anleitung zum besseren Verständnis Schillerscher Prosaschriften empfohlen werden. — F. Teetz, *Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten.* 4. Bändchen: Aufgaben aus Uhlands Gedichten. Erster Teil: Aufgaben für mittlere und obere Klassen. Wenn auch Uhlands Balladen den mittleren Klassen, insbesondere der O III, zugewiesen sind, hält Verf. es doch für ganz praktisch, auch in den oberen auf ein auf einer früheren Stufe besprochenes Gedicht zurückzugreifen. Auch wir halten das für ganz förderlich. Eine Anzahl von Aufgaben ist ausgeführt. Die Auswahl ist recht reichhaltig; die in der Regel in der Schule gelesenen Uhlandschen Gedichte sind nach den verschiedensten Richtungen hin verwertet. Mehrfach sind auch Vergleichungen angewendet, was ganz besonders das Verständnis von Dichtungen zu fördern geeignet ist. Wo es angebracht ist, zieht Verf. auch

Stellen aus anderen Dichtungen unter wörtlicher Anführung heran. Ganz besonders hat er es sich zur Aufgabe gemacht, die Gliederung der Gedichte und ihren Zusammenhang aufzuweisen. Wer einen Einblick in das Heft tut, wird bestätigen, dafs ihm das gelungen ist. So bildet denn diese Arbeit eine willkommene Bereicherung der Aufsatzliteratur, namentlich für die mittleren Klassen. Die früher erschienenen Bändchen desselben Verfassers fanden wir neuerdings wieder empfohlen ZöG. Jahrg. 52, S. 415.

Anhang.

Philosophische Propädeutik.

Wie schon in der Einleitung bemerkt wurde, ist es mit Freuden zu begrüfsen, dafs die neuen Lehrpläne „eine in engeren Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie“ für wünschenswert erklären. Wir sind fest überzeugt, dafs an vielen höheren Lehranstalten jetzt wieder philosophische Propädeutik getrieben werden wird. Nach unserer eigenen früher gemachten Erfahrung haben die Schüler derselben stets ein reges Interesse entgegengebracht.

A. Höfler kommt in seinem Vortrage *Die neuen Instruktionen für philosophische Propädeutik* (gehalten am 1. Dezember 1900 im Verein Mittelschule zu Wien), Msch. Jahrg. 15, S. 183 ff., zu folgendem Ergebnis: „Durch die neuen Instruktionen für philosophische Propädeutik ist der Pflege philosophischen Geistes in der Jugend vor, während und nach der Hochschule die denkbar edelste und kräftigste Unterstützung zu teil geworden.“ Die hier erwähnten neuen Instruktionen gliedern sich übrigens in zwei Hauptabschnitte: A. Allgemeine Bemerkungen (1. Ziel des Propädeutikunterrichts, 2. Bedenken gegen die philosophische Propädeutik, 3. Stundenausmafs, 4. Logik und Psychologie als die zur philosophischen Vorschulung ausreichenden Fächer, 5. die Reihenfolge der beiden Fächer) und B. Besondere Bemerkungen über das Lehrverfahren (1. Der propädeutische Unterricht überhaupt, 2. Logik, 3. Psychologie). Ein Buch hält Höfler für nötig, doch solle sich der Lehrer eine gewisse Bewegungsfreiheit wahren. Das kann er nach unserer Ansicht am besten dann tun, wenn er bei seinem Unterricht einen nicht allzu umfangreichen Leitfaden zu Grunde legt. — J. Simon, *Beispiele für den philosophischen Unterricht im Sinne der Concentration,* Msch. Jahrg. 14, S. 429 ff., bringt auch aus dem deutschen Unterricht, und zwar aus der Lektüre, Beispiele bei, so z. B. für die sozialen Gefühle: Iphigenie (für das Familiengefühl), Wilhelm Tell (für das Vaterlandsgefühl). — Andere als die bisher üblichen Wege schlägt G. Oehmichen ein in dem Buche *Grundrifs der Logik. Entwurf einer Neugestaltung.* Er unterscheidet rein-theoretische und praktisch-theoretische Wissenschaften. Die ersteren sondern sich in zwei

Gruppen, von denen sich die eine mit den Denkprodukten an sich beschäftigt, ohne nach ihrem Entstehen und nach ihrem Verhältnis zur Wirklichkeit zu fragen. Dazu gehören Logik und Mathematik. Nah verwandt miteinander sind Logik und Arithmetik. Die rein-theoretischen Wissenschaften bilden den Anfang in der Reihe der Wissenschaften überhaupt. Die Darstellung der anderen Gruppe von Wissenschaften, der praktisch-theoretischen, ist ganz auf die Logik zu begründen. In diesem Sinne ist ihm die ganze Forschungstheorie praktische Logik. Er teilt die reine Logik ein in logische Begriffsbeschreibung und logische Operationslehre; diese zerfällt wieder in die Lehre von der Urteilsbildung und von der Urteilsableitung. Dann erörtert er die drei obersten Grundsätze des Denkens, woran sich andere anschliefsen, welche von dem Verhältnis des Ganzen zu seinen Teilen handeln. Verf. unterscheidet reine oder vollkommene und unreine oder unvollkommene Begriffe. „Ein reiner Begriff ist die Einheit, die voll und ganz charakterisiert ist durch ein Unterscheidungsmerkmal." Ein Begriff ist unrein oder unvollkommen, wenn die betreffenden Unterscheidungsmerkmale nicht seine ganze Charakteristik enthalten. Besonders hervorheben möchten wir, dafs nach des Verf. treffender Darlegung die komplexen Negativbegriffe, mit denen man früher vielfach operierte, logische Undinge sind; denn das Nicht-Ich, der Nicht-Mensch sei genau dasselbe wie die Nicht-Welt, die Nicht-Eins, nämlich gleich Null. Alle Begriffe sind, wie er ausführt, miteinander verwandt. Eine nähere Verwandtschaft miteinander haben die Begriffsgruppen (Gattungsbegriffe, Artbegriffe). Die Unterscheidung von Inhalt und Umfang, sowie der hierauf bezügliche Satz, den die überlieferte Logik aufstellt, können sich nach des Verf. Anschauung nur auf komplexe Begriffe beziehen (d. h. durch mehr als eine Differenz determinierte Einheiten). Örtliche und zeitliche Bestimmungen bewirken, dafs wir es nur mit Bruchteilen von Begriffen zu tun haben, nicht mit eigentlichen Begriffen. Die Bestandteile des Urteils werden von dem Verf. mit den Namen Hauptglied, Zielglied und Urteilszeichen bezeichnet. Fragesätze und Benennungen seien von den logischen Urteilen auszuschliefsen. Die Einteilung der Urteile nach der Qualität, Quantität und Relation bleibt im ganzen so, wie sie hergebracht ist. Dazu kommen nach des Verf. Ausführung noch andere Einteilungen, die sich nach dem Verhältnis der Urteilsglieder zu einander richten: Wenn der Hauptbegriff dem Zielbegriff selbst gegenübersteht, haben wir ein direktes, wenn er dem kontradiktorischen Gegensatz des Zielbegriffes gegenübersteht, haben wir ein indirektes Urteil; klassifikatorisch heifst das Urteil, wenn beide Begriffe wie Gattung und Art einander gegenüberstehen, determinatorisch, wenn sie einander gegenüberstehen wie Begriff und eingeschlossenes Merkmal. Wenn sämtliche Arten der Gattung gegenüberstehen, entsteht ein totales, wenn nur einzelne, ein proportionales Urteil. Wenn im Hauptglied das Ganze, im Zielglied die Teile stehen, heifst das Urteil absteigend, im ungekehrten Falle aufsteigend. Auf dieser Grundlage, d. h. auf dieser Lehre von den Urteilen, baut Verf.

nun auch die Urteilsableitung auf. Hervorgehoben sei, dafs er die Lehren der alten Logik von der konträren und subkonträren Opposition, der Konversion und Kontraposition der Urteile verwirft. Die Verneinung der Identität zweier Vollbegriffe ist nach ihm keine Entscheidung über etwas Strittiges, wie es ein Urteil eigentlich sein mufs, sondern sie verfolgt vielmehr einen rhetorischen oder dialektischen Zweck (S. 32). Die Ableitung kann erfolgen aus dem Hauptbegriff, dem Zielbegriff, durch Eliminierung des Hauptbegriffs oder des Zielbegriffs. Dann weist Verf. die Ableitung hypothetischer Urteile aus hypothetischen nach, darauf die unbeschränkter aus hypothetischen, die unbeschränkter aus disjunktiven Bruchurteilen, zuletzt zeigt er die Gesetze der Ableitung aus hypothetisch-disjunktiven Urteilen. — Auf die einzelnen dabei aufgestellten Sätze, die den scharfen Denker zeigen, einzugehen, würde uns zu weit führen. Nach diesem vorliegenden Entwurfe darf man auf die von dem Verf. in Aussicht gestellte Ausführung gespannt sein. — Ein für die Schule berechnetes Buch ist O. Willmann, *Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium.* Erster Teil: Logik. Verf. schliefst sein Lehrbuch an den Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich von 1849 an. Nach demselben wird dafür ein historischer uud ein psychologischer Gesichtspunkt geltend gemacht. Während die sonst erschienenen und üblichen Lehrbücher den historischen Gesichtspunkt aufser acht gelassen und die Fühlung mit der aristotelischen Logik aufgegeben hatten, will dieses Werk beiden Forderungen gerecht werden. Als Schulbuch erscheint dasselbe wenigstens für den Gebrauch an preufsischen höheren Lehranstalten zu umfangreich; namentlich zum Selbststudium kann man es sehr empfehlen. Auch dem Lehrer wird es sehr gute Dienste leisten. Er wird daraus gute Beispiele entnehmen können. Der Gang der Entwicklung ist der im allgemeinen übliche; er gewinnt durch die Bezugnahme auf die aristotelischen Sätze, die meist unter dem Text griechisch hinzugefügt sind, ein ganz besonderes Interesse. — Schliefslich erwähnen wir hier noch eine philosophisch-ästhetische Schrift: E. Heyfelder, *Klassizismus und Naturalismus bei Fr. Th. Vischer.* Auf Grund eingehender Studien entwirft Verf. zunächst ein Bild von der Entwicklung der Ästhetik seit Plato und Aristoteles bis Kant, Schiller, Fichte und Schelling, um dann zu Vischer überzugehen. Es ergeben sich bei ihm als Gegensätze nach der Weltanschauung: Naturalisten und Klassiker und innerhalb jeder dieser beiden Richtungen nach der Kunstweise: Idealisten und Realisten. Dies folgt aus dem von ihm zuerst aufgestellten Grundsatze, „dafs alle Kunst in ihren Werken entweder direkt oder indirekt die Natur idealisiere“. Dann wird das Verhältnis des Klassizismus zum Naturalismus dargelegt. Wir empfehlen die gedankenreiche und klar geschriebene Abhandlung angelegentlich.

VI.

Latein

H. Ziemer.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik.

1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht.

Im Wandel der Zeiten ist die Morgenröte eines neuen Jahrhunderts über der irdischen Welt aufgegangen. Es begann mit Reformen des höheren Unterrichts in unseren Landen, aber nicht mit der Umwertung aller Werte, die manche Stürmer und Dränger erhofften. Die humanistische Bildung hat ihren Wert behalten; sie steht neu gekräftigt da. „Wir sind die Alten noch" möchte man mit Schillers Wallensteinprolog sagen, und wir haben die Alten noch. Wir wissen auch, was wir an ihnen haben. Und gegenüber den Thersitesnaturen, die da lieben, „das Strahlende zu schwärzen und das Erhabne in den Staub zu ziehen", erheben immer von neuem tiefer blickende Männer aus allen Gesellschaftskreisen ihre gewichtige Stimme, die im Lobpreis auf den unersetzlichen Wert der klassischen Bildung in den Ruf ausklingt: Halte, was du hast, damit niemand dir deine Krone raube!

Wir greifen einzelne heraus. Der Philosoph W. Schuppe, *Was ist Bildung?*, kommt in seinen Ausführungen zu dem Schlusse: Die Kenntnis der Sprache der Griechen und Römer, die schon dem historischen Interesse so einzigartig dient, weil in ihnen oder in ihren Denkmälern das geschichtliche Wesen der bedeutendsten Kulturvölker sich ausgedrückt hat, ist auch rein sprachlich am wertvollsten durch die Besonderheit und Eigenart ihrer Unterscheidungen und Auffassungen. Und in der Anzeige dieser Schrift von Schuppe bekennt A. Schmekel: Die Sprache, eine Hauptbetätigung der menschlichen Psyche, ihrer inneren Gesetzmäfsigkeit nach erkennen, heifst einen wesentlichen Teil der menschlichen Psyche, also die Psychologie erkennen. Und so gewifs die menschliche Seele ein mindestens ebenso wichtiger Gegenstand der Erforschung ist wie die äufseren Objekte, so gewifs mufs die Grammatik in den Bau der Sprache

als einer Betätigung der menschlichen Seele einführen. In dieser Beziehung kann also weder die englische noch die französische auch nur im entferntesten einen Vergleich mit den klassischen Sprachen aushalten. Wer hier, wie gewöhnlich geschieht, mit Geringschätzung von formaler Bildung spricht, versteht nicht, was er spricht; denn die Form ist auch ein Reales.

Lebhaften Beifall und Interesse erregte unter den in Strafsburg i. E. zum Philologentage versammelten Schulmännern ein Vortrag von Prof. Elter-Bonn, *Das klassische Altertum und die moderne Wissenschaft,* ein Nachweis, dafs auch die moderne Wissenschaft mit ihren tiefsten Wurzeln in der Antike ruht. Einzelne neue Gesichtspunkte seien hervorgehoben. Redner ging von dem Satze aus: Unsere bedeutendsten Erfindungen und Entdeckungen knüpfen an Grundlagen und Voraussetzungen an, die das Altertum längst geschaffen hatte. Nachdem er nun den Einflufs antiker Anregungen auf den verschiedensten Gebieten vorgeführt hatte (z. B. für die Buchdruckerkunst), meinte er, es ist nicht zu vergessen, dafs die Entdeckung der Germania des Tacitus nicht nur buchstäblich das moderne deutsche Nationalbewufstsein geschaffen, sondern auch den Anstofs zur deutschen Altertumswissenschaft gegeben hat. Der Philosophie ist es ähnlich ergangen. Kurz, die Renaissance ist die Wiege, das klassische Altertum die Mutter der modernen Wissenschaft. Mit Hilfe der antiken Literatur ist die Welt der Natur und des Geistes und der Geschichte empirisch wiedererobert worden. Und das ist unsere Erziehung: Nicht zu Römern und Griechen, aber durch Griechen und Römer zu modernen Menschen! So lange Deutschland den grofsen Männern der Vorzeit Treue wahrt, wird es auch die nicht vergessen, die ihm den Boden bereitet haben: die alten Griechen und die alten Römer.

Wer noch im Zweifel ist, was das Studium der Vergangenheit dem jugendlichen Geiste nützt, der lese das fesselnd geschriebene, gründliche Werk eines geistvollen Mannes, des allen Humanisten wohlbekannten Oskar Weifsenfels, *Die Bildungswirren der Gegenwart.* Hier widerlegt W., nachdem er zuvor die Wandlungen und Irrwege des Bildungstriebes nach allen Seiten beleuchtet hat, im letzten Kapitel des Abschnittes „Einige Richtlinien für den Bildungsweg“ in überzeugender Weise den Vorwurf, dafs die Schule dem Leben entfremde, wenn sie sich in die Welt der Vergangenheit versenkt.

Den hohen Wert der klassischen Studien und die Notwendigkeit ihrer Beibehaltung sucht ferner in einer nach Form und Inhalt vortrefflichen Schrift Christ. Muff, *Humanistische und realistische Bildung,* zu erweisen. Sie verdient ob ihrer Klarheit und sachlichen Tiefe die eingehendste Beachtung aller Kreise unseres Volkes, nicht blofs der Schulmänner. Den einen wird sie Klärung der eigenen Ansichten, den anderen neuen Mut bringen. Nach einem geschichtlichen Rückblick auf die Entwickelung der höheren Schulen und einer Begriffsbestimmung der beiden Bildungsarten mifst Verf. allen einzelnen Fächern der Gymnasial-

und Realbildung in unparteiischer Abwägung ihren Wert bei. Ebenso verkehrt, wie es darum sei, den Realschulen den Humanismus im weiteren Sinne abzusprechen, ebenso und noch verkehrter sei es, den Gymnasien die Berechtigung, noch weiter zu leben, abzusprechen, ja sie kurzweg zu den Toten zu werfen. Die Beschäftigung mit den alten Sprachen hat einen doppelten Wert: zweckmäfsig und methodisch richtig betrieben fördert sie einmal die formale Bildung, ist Werkzeug und Vorbereitung zu wissenschaftlicher Arbeit, kräftige Anregung zur Bildung des Geschmacks, Erweckung des Witzes und Anleitung zu glücklichem Vortrag der eigenen Gedanken. Recht vorgetragene und recht gefafste Grammatik ist eine Art angewandter Logik oder mit anderen Worten: Interpretation der Klassiker ist die beste Übung im logischen Denken. Aber die innere Bildung, die eigentlich humane, ist zweitens sehr viel wichtiger. Der einzigartige und unvergängliche Reiz der unvergleichlich herrlichen griechischen Literatur mit ihrem sittlichen und ästhetischen Einflufs wird an den einzelnen Schriftstellern nachgewiesen; von den Römern besonders Cicero in gerechter Beurteilung gewürdigt und vor allem die staatenbildende Kraft dieses Volkes hervorgehoben. Dadurch, dafs das Gymnasium auf die Beschäftigung mit solchen Männern und solchen Schriften besonderes Gewicht legt, bildet es Männer, „die gute Gedanken haben und dazu das Vermögen, sie gut auszudrücken; Männer, die weiten Blick und grofse Gesichtspunkte mit zu ihrer Arbeit bringen, Menschen und Dinge klar betrachten und wie die Wissenschaft, so das Wohl ihrer Mitmenschen fördern." Ein Mann, wie Muff, der alles dies an sich selbst erfahren, kann wohl mit Fug und Recht so sprechen. Er widerlegt auch alle jene bekannten Vorwürfe, die man gegen das klassische Studium erhebt, dafs es moderne Heiden grofs ziehe, unsere Jugend der christlichen Sittlichkeit entfremde, die Liebe zum Vaterlande in ihr ertöte und sie Sinn und Verständnis für den lebendigen Pulsschlag der Gegenwart verlieren lasse. Mit voller Wärme tritt er daher für die humanistische Bildung ein, ohne die Notwendigkeit der realistischen Bildung daneben zu verkennen; auch ihr gönnt er allen Spielraum. Zum Schlusse erklärt sich Verf. gegen den Ersatz der Klassiker durch Übersetzungen, gegen das Frankfurter System und gegen v. Wilamowitz' Vorschläge über den Betrieb des Griechischen.

Warum lernen wir die alten Sprachen? fragt M. Eichner in einer Schrift ähnlichen Umfangs, wie die vorhin genannte. Aber was er bringt, ist nicht viel mehr als eine immerhin brauchbare Zusammenstellung nicht neuer Urteile über den altsprachlichen Unterricht nebst einem interessanten Nachweis, dafs die Klagen über geringe Leistungen im Griechischen und Lateinischen schon vor Jahrzehnten laut wurden.

Der Aufklärung der Eltern über die Bedeutung des humanistischen Gymnasiums in der Gegenwart dient ein Vortrag in einem Büchlein von V. Thumser, *Erziehung und Unterricht.* Er klärt Wert und Wesen einer dem Leben nicht unmittelbar dienenden höheren Bildungsanstalt auf und

bekämpft die unzufriedenen Neuerer und die Bestrebungen, den klassischen Unterricht vor allem dem Verständnis der politischen Verhältnisse der Gegenwart dienstbar zu machen.

Aber, was der Verstand der Verständigen nicht sieht, das sieht oft in Einfalt ein kindlich Gemüt. Dieses Wort findet eine treffende Bestätigung in einem einfach gehaltenen, treuherzigen Briefe eines Mannes aus dem Volke, eines Kaufmannes K. Lockemann in Breslau, an den Privat-Dozenten Dr. Helm, der, wie wir in Jb. XV sahen, ein Übungsbuch für volkstümliche Vortragskurse im Lateinischen ausgearbeitet hat. Der Briefschreiber verrät ein bemerkenswertes Verständnis dafür, welche wertvollen Güter in der Pflege der humanistischen Bildung eingeschlossen sind. Das Urteil eines solchen unparteiischen mitten im Leben stehenden Mannes wiegt für die öffentliche Meinung, wie H. Diels sagt, hundertmal mehr als das Reden und Schreiben der Philologen. Der Brief hebt all die praktischen Gesichtspunkte hervor, welche die Kenntnis der lateinischen Sprache dem Kaufmanne empfehlen. Für ihn sei das Latein unentbehrlich, wichtiger als Französisch, dies wiederum wichtiger als das Englische; die humanistische Schulbildung geeigneter als die realistische ohne Latein. Unser Kaufmann hat sich deshalb entschlossen, nun noch das Studium des Lateinischen anzufangen.

Unter dem Titel *Aus dem Mädchengymnasium* bringt J. Teufer Erfahrungen, welche auf das Latein sich erstrecken, das für das Mädchengymnasium recht eigentlich der Prüfstein der Befähigung ist, da es in seiner formal-logischen und seiner materialen-humanistischen Seite die beiden Hauptfaktoren der Gymnasialbildung in sich vereinigt. Für diese Mädchenanstalt bricht Verf. eine Lanze und berichtet sodann über die Methode. Die Bewältigung der Formenlehre verlangt eine besondere Energie. Lehrmittel waren das Übungsbuch von Pfaff-Kautz-Schmidt, die Grammatik von Stegmann, die stilistischen Übungen von Berger-Müller; sie bewährten sich im allgemeinen. Syntax und Stilistik wurde leichter bewältigt; die Schulschriftsteller waren die gleichen wie im Knabengymnasium aufser Nepos; die Mädchen übertrafen die Knaben in der Fertigkeit, ins Deutsche zu übertragen. Die Kenntnis des Französischen bot keine besondere Vorübung für die logische Schulung des Denkens und Erfassung des stilvollen Baues der lateinischen Periode, auch nicht auf rein grammatischem Gebiete, so dafs von einem Aufbau der lateinischen Sprache auf französischen Sprachkenntnissen nicht wohl die Rede sein kann; in dem verhältnismäfsig geringen Nutzwert der jüngeren Sprachen für das Studium der älteren rächt sich der Anachronismus der Sprachgeschichte; ja, die Kenntnis des Französischen bildet oft eher ein Hindernis als einen Vorteil für das Lateinlernen. Diese Erfahrung Teufers ist also ein offenbarer Stofs ins Herz der Frankfurter Theorie von der Priorität des Französischen.

Die Frage der Zulassung der Abiturienten realer Anstalten zu den ihnen bisher verschlossenen Universitätsstudien, eine Frage, die im An-

fang des Berichtsjahres noch nicht endgültig entschieden war, gab einer Anzahl hervorragender Universitätsprofessoren, Ärzten und Juristen den Anlafs, sich über den Wert der humanistischen Vorbildung, insbesondere des Lateinischen auszusprechen. Man findet das Nähere darüber in dem Artikel *Die Zulassung der Realabiturienten zu den medizinischen und juristischen Studien* in HG. 1900, 165. Gewichtige Stimmen erkennen daselbst den Wert der alten Sprachen an, indem sie die Kenntnis derselben von den zukünftigen Ärzten und Juristen fordern. Eine richtige Einführung in die klassischen Sprachen ist nebst einem gewissen Quantum Mathematik nach Ebstein-Göttingen das beste Mittel, um im Kopfe der Menschen, die sich dem Universitätsstudium widmen, Licht und Klarheit zu schaffen. Das Studium der neueren Sprachen, das sich doch auf dem Grunde der klassischen aufbaut, vermag dasselbe nicht zu ersetzen. Fischer-Konstanz: Das HG. erzielt diejenige allseitige und gediegene logische Bildung des Geistes, welche nach Liebig, Pettenkofer u. a. die beste Vorschule des Verständnisses auch für das Studium der Naturwissenschaft ist. Der für den Arzt so nötige Idealismus wird auf dem HG. erzogen und genährt. Die lateinische Sprache braucht der Arzt wohl unbestritten, auch für das Verständnis der internationalen Literatur. Gegenbaur-Heidelberg: Die alten Sprachen sind die Grundlagen unserer geistigen Kultur und können darin nicht durch moderne Sprachen ersetzt werden. — Ein ausführlicheres Gutachten für die Notwendigkeit der Kenntnis der klassischen Sprachen liefert Prof. Kocher-Bern in ähnlichem Sinne; unter gewissen Bedingungen — Änderung der Methode — stimmen Kufsmaul-Heidelberg und Merkel-Göttingen u. a. damit überein. — Was die juristische Laufbahn anbetrifft, so stehen die betreffenden Gutachten in HG. 1900, 178. Fast alle sprechen sich über den Wert der alten Sprachen aus. So ein Gutachten von Giercke-Berlin, auch Mommsen tritt für sie ein, im allgemeinen auch Eccius; Bolze verlangt tüchtigen Unterricht im Latein, desgleichen v. Bülow, Fuisting, nach dessen Meinung das Griechische durch gründliche Behandlung einer neueren Sprache ersetzt werden kann. Ähnlich wie Fuisting denkt Planck-Göttingen. Viele der weiterhin dort genannten Autoritäten befürchten von der Zulassung der Realabiturienten eine Herabdrückung des geistigen Niveaus des Juristenstandes, so Sohm, Groschuff, Fel. Dahn; eine andere Partei findet die Zulassung nur auf Grund der jetzigen vielfach geistlosen Methode des klassischen Unterrichts und der geringen Leistungen der Gymnasiasten in den alten Sprachen erklärlich. Wir stellen nur noch das Endergebnis der angestellten Enquete fest: von 27 der befragten Mediziner wünschen 19 ihren Nachwuchs nach wie vor im Gymnasium herangebildet zu sehen, darunter fünf mit verschiedenen Änderungswünschen hinsichtlich des gymnasialen Lehrplanes. Überhaupt sprechen mehrere von der Reformbedürftigkeit des Gymnasiums, erklärlich, da die Gutachten vor Erlafs der neuen Lehrpläne von 1901 ausgesprochen worden sind. Die juristische Enquete hatte ein fast analoges

Ergebnis. Was die Verhandlungen über diese Frage im Herrenhause und in einer Reichstagssitzung 1900 und die sich daran anschliefsenden Erörterungen in der Ärztekammer und in der Presse anbetrifft, so findet man alles einschlägige Material bei Uhlig HG. 1900, 206, der selber in einer Schlufsbetrachtung wesentlich auf dem Grunde der Braunschweiger Beschlüsse des Gymnasialvereins steht, die über 15 000 Unterschriften gefunden haben (HG. 87).

Auch Clem. Nohl, *Lehrbuch der Reform-Pädagogik für höhere Lehranstalten,* schwärmt für die klassische Bildung als Vorstufe aller gelehrten Berufsarten. Die lateinische Sprache ist ihm eins der herrlichsten Idiome; ihr gebührt, was den Wohlklang anbetrifft, die erste Stelle auf den höheren Lehranstalten. Dafs die griechische Sprache hier ihres anerkannten Vorzugs beraubt wird, dürfte befremden. Aber, wie aus früheren Jb. bekannt, hat Nohl neben sehr verständigen und vortrefflichen Ansichten auch manche wunderliche, sonderbare Gedanken. Der Nepos wird von ihm gerühmt, Ovid ist ihm eine Fundgrube herrlichster Schätze; ebenso herrlich dünkt ihm die Äneide, während er Horazens Satiren und Episteln für minderwertig erachtet, insbesondere den Oden gegenüber. Ähnlich würdigt er die übrigen Schulschriftsteller von Cäsar bis Tacitus, aber den Ehrenkranz reicht er Cicero, den er noch mehr erhebt, als es dessen begeistertste Verteidiger Aly, Schneidewin, Weifsenfels, Zielinski u. a. gethan haben — trotz alledem aber reicht ihm der Wert der alten Literatur nicht entfernt an den Reichtum der modernen heran. Das Latein will er gar aus den Realanstalten verbannen, weil durch seine Einführung denselben ein Pfahl ins Fleisch getrieben würde. Nun sollte man meinen, wer von der lateinischen Sprache eine so hohe Meinung hat, wird den Gymnasien wenigstens einen lohnenden ausgedehnten Betrieb dieser Sprache gönnen. Aber Nohl schlägt sich selbst ins Gesicht: er weist dem Latein hier von U III ab volle 3 Stunden — Summa 18 — zu, und dabei soll eine gründliche Pflege des Altertums möglich sein!

Das ist doch gerade so, als wollte man an einem Teller Suppe sich satt essen. Das Lateinische ist das Brot des Gymnasiums, ein Brocken kann nichts nützen. Nur eine gründliche Nahrung kann hier helfen. Eine gründliche philologisch-humanistische Schulung verlangt darum mit Recht der frühere Gymnasiums-, jetzt Universitätsprofessor Ad. Römer-München in *Lebensfragen des humanistischen Gymnasiums.* Nötig sei aber dazu eine gründliche Vor- und Durchbildung der künftigen Lehrer, damit die Behandlung der lateinischen und griechischen Klassiker besser werde. Die Universitätsphilologie müsse — ein Punkt, den wir oft genug betont haben — mehr Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gymnasien nehmen, gründlich auf die ästhetischen und kulturhistorischen Gesichtspunkte eingehen und dazu anleiten, auf welche Art die Klassiker fruchtbringend und anziehend auf dem Gymnasium gelesen werden können.

Wenn nun Labahn, *Allerlei Wünsche,* Beseitigung des Zuvielen auf den Gymnasien wünscht, da die Mehrzahl der Schüler dieser Arbeit nicht

gewachsen sei, so meint er damit Dinge, die aufserhalb des Griechischen und Lateinischen liegen. In der überaus grofsen Vielseitigkeit des Stoffes liege eine Überbürdung der Jugend. Zu fordern sei dagegen wieder eine intensive Präparation auf die lateinischen und griechischen Schriftsteller und solide Kenntnis der Grammatik dieser beiden Sprachen, damit der Schüler wieder logisch denken lerne und dessen inne werde, wie nur durch Gründlichkeit Genufs an der Arbeit erzielt werden kann. Er erklärt sich auch gegen die Einheits-, sogenannte Reformschulen — beide sind aber völlig verschieden —, da sie nach dem Urteile eines Besuchers tieferes Verständnis des beherrschten Stoffes nicht merken lassen.

Wir haben bis jetzt Freunde der gymnasialen Bildung, besonders des altsprachlichen Unterrichts, der des Gymnasiums Kern und Stern ist, gehört. Durchdrungen von dem unvergleichlich hohen Werte dieser Bildung, suchten sie diese als das Palladium des Gymnasiums zu schützen und zu verteidigen oder bezeichneten sie für die einst führenden Geister des Volkes als unerläfsliche Vorbedingung ihres akademischen Studiums und unentbehrliche Mitgift für ihre spätere Lebensstellung. Für diesmal mögen die Stimmen dieser Fürsprecher genügen. Man mufs die Stimmen wägen, nicht zählen. Geschieht das, so fallen auch diese wenigen schon ins Gewicht. Jam audiatur et altera pars! Wir gehen damit zu den mehr oder weniger ausgesprochenen Gegnern des HG. und des Lateinischen über. Wenn wir ihre Verdikte überschauen, so mufs man sagen, sie kämpfen mit wenigen Ausnahmen mit altbekannten, nachgerade etwas rostig und schartig gewordenen Waffen, oder sie erheben zum Überdrufs oft gehörte Anklagen und Vorwürfe. Aus der gegnerischen Heerschar ragt weit hervor ein Gelehrter, der mit ernsten, schwerer wiegenden und darum stärkeren sachlichen Gründen kämpft, dessen Ausführungen daher über das gewöhnliche Niveau derartiger Anklagen sich erheben. Wir meinen R. Lehmann und sein Buch *Erziehung und Erzieher.* Dieses in vieler Hinsicht ausgezeichnete Buch urteilt auffallender Weise über den gesamten fremdsprachlichen Unterricht geringschätzig und läfst an dem HG. wenig Gutes. Die alten Klassiker, Homer und Horaz nicht ausgenommen, hätten heute alle lebendige Wirkung eingebüfst. Er findet, ähnlich wie O. Altenburg, der in diesen Jb. oft genannt worden ist und auch im vorliegenden Jb. noch genannt werden mufs, dafs der sprachliche Unterricht und die sprachlichen Übungen nicht mehr allgemeine Gesichtspunkte, Verständnis für das Wesen und für die grofsen geschichtlichen und Kulturgegensätze des Altertums, für seine Kunst und für seine grofsen Männer herausarbeite. Die formalen Ziele seien durch die Lehrpläne von 1892 zu Gunsten des Inhalts zurückgedrängt, und doch sei der formale Bildungswert der klassischen Studien heutigentags noch der einzige erreichbare. Der Geist des Altertums bleibe den heutigen Schülern fremd, lasse sie teilnahmlos und kalt. Da nun das Beste des Altertums bereits in unsere Kultur übergegangen sei, müsse man von der Vergangenheit zur Gegenwart sich wenden. Die modernen Sprachen seien

notwendiger als die alten, das Latein wichtiger als das Griechische. In Bezug auf formale Bildung könne das Französische einigermafsen als Ersatz für das Latein gelten. Welche Sprache im Anfang des Unterrichts stehe, sei gleichgültig. Kurz, Verf. unterschätzt den bildenden Wert der alten Sprachen. Trotzdem will er der Schule der Zukunft den humanistischen Charakter nicht nehmen, aber der Weg zu seinem Humanismus führt über unsere deutschen Klassiker Herder, Goethe, Schiller. — Demnach würde der Staat wohl dem Ideale Lehmanns entsprechen, wenn er möglichst viele Gymnasien in Realgymnasien und noch mehr in Oberrealschulen verwandelte, welche die früher den alten Klassikern gewidmete Zeit für das Studium der deutschen zu verwenden hätten. Es würde auch garnichts schaden, wenn aus dem Überflufs unserer Gymnasien namentlich in den östlichen Provinzen eine ganze Anzahl diesem Umwandlungsprozesse zum Opfer fiele. Es sind ihrer wirklich zu viele. Die wenigen aber, die dann bleiben, werden ihre Daseinsberechtigung durch das, was sie leisten, sicherlich erweisen und die gesteigerte Konkurrenz der realen Anstalten nicht zu scheuen haben. Die Männer, die aus ihnen hervorgehen, werden den „Deutsch-Gebildeten“ gegenüber sich nicht als ingenia inferiora herausstellen.

Ihre Gegnerschaft gegen den klassischen Unterricht bekennt in ZaU. 242 die Kommission des schwedischen Unterrichtsministers; besonders geifselt sie in dem von ihr dem Minister erstatteten Berichte schonungslos die Ansicht, dafs das Latein ein formales Bildungsmittel sei. Der Beweis dafür sei nicht erbracht worden, auch nicht durch bessere Aufsätze der Lateinlinie bei der Reifeprüfung. Und Dr. Schmidt-Hanau citiert in PA. 114 *Zurück zur Natur* selbst Nietzsche gegen das formale Prinzip unseres Unterrichts. Die hochnotpeinliche Grammatik, die man noch immer für Logik halte, sei geradezu zur Phylloxera vastatrix unserer höheren Schulen geworden. Das Kind wolle Anschauung, Sachen, nicht abstrakte Formen. Er fragt also: Was ist naturgemäfs? und erklärt, dafs erst eine Reife späterer Jahre zu der sprachlichen Denkarbeit befähige. Daher keine Übersetzungen aus dem Deutschen, keine Extemporalien, nur zwei Stunden Latein und noch dazu fakultativ im 15. und 16. Lebensjahre! — Ganz in dasselbe Horn stöfst G. Baumann, *Die klassische Bildung der deutschen Jugend vom pädagogischen und deutschnationalen Standpunkte aus betrachtet.* Ein schneidiger Kämpe, will er Vernichtung des klassisch-philologischen Schulsystems, eines grotesken Anachronismus. „Alle der Grammatik der klassischen Sprachen nachgerühmten Vorzüge finden sich ebenso stark im Deutschen, ja sogar im Chinesischen und in den afrikanischen Sprachen.“ Von solchen und ähnlichen argen Übertreibungen wimmelt die ganze Schrift. Seicht und schief sind auch seine Untersuchungen über den ethischen und ästhetischen Wert der klassischen Literatur, wie er auch die Notwendigkeit der Kenntnis der lateinischen und griechischen Literatur mit dürftigen Worten bestreitet. Man könnte seine Ausfälle und die einiger noch zu

erwähnenden Männer mit dem Mantel des Schweigens bedecken und tut ihnen vielleicht durch die Erwähnung zu viel Ehre an, wenn es nicht von Wert und geboten wäre, auch charakteristische Stimmen aus dem gegnerischen Lager zu hören; woraus die Verehrer der klassischen Bildung die Lehre entnehmen mögen, dafs es nicht ratsam ist, die Verteidigungswaffen ruhen zu lassen. Sie müssen für die bedrohte Position eintreten, törichte Angriffe Unberufener wie den noch schädlicheren Ansturm Übelwollender abwehren. Würde die Abwehr unterbleiben, so könnten die Angreifer darin einen Triumph ihrer Sache sehen, immer weitere Kreise des Volkes verführen und zu sich hinüberziehen.

Ein Gesinnungsgenosse von Baumann ist Alex. v. Peez, *Scholastik in der Gegenwart.* Auch er eifert natürlich gegen „die neunjährige Sprachquälerei", den formalistisch-grammatischen Betrieb, den eine von keiner Sachkenntnis getrübte Mythendichtung noch immer dem Gymnasium andichtet. Verächtlich von der formalen Bildung denkt auch ein Schulmann (?) in einem Aufsatze des Berliner Tageblatts vom 16. März *Zur Schulreform.* Die lateinische Grammatik biete der für sie interesselosen Jugend keine geistige Nahrung; daran, dafs der Unterricht den von der neueren Pädagogik erhobenen Forderungen entsprechend grundsätzlich in den Dienst der Menschenbildung zu treten hat und hiernach Auswahl und Behandlung des Lehrstoffes sich richten mufs, dafs der heranwachsenden Jugend die Ansätze zu einer höheren Lebensauffassung geboten werden, dafs der Unterricht der jeweiligen Altersstufe kongenial sein mufs, daran denke niemand. Die formale Schulung arte leider in einen blofsen, alles Interesse an geistiger Arbeit ertötenden Drill aus. Es fehle in Preufsen, das hierin hinter anderen Kulturstaaten zurückbleibe, an einer Einrichtung, der die Aufgabe zufiele, Fragen wie die der Möglichkeit einer formalen Geistesbildung durch das Latein klarzustellen. Solche Fachprofessuren mangelten uns und seien einzurichten. Gegen diese Schlufsforderung wird sich kaum etwas einwenden lassen, so sehr auch die sonstigen Ausführungen an Übertreibung und Entstellung der Tatsachen leiden.

Unter dem Titel *Realgymnasium und Rechtsstudium* veröffentlichte Prof. J. Kohler-Berlin einen längeren Aufsatz. Er beginnt: „Mit Worten läfst sich trefflich streiten" — an dies Wort mufs ich stets denken, wenn ich die alten Sätze höre von dem Segen humanistischer Bildung, von der Idealität, die aus dem Altertum hervorgehe, und von der goldenen Zeit, als man in den Klassikern Grofses zu leisten vermeinte — die Zeiten sind dahin, wir sind andere Leute geworden; glücklicherweise." Er beklagt die nutzlos vergeudete Zeit auf dem Gymnasium, wo das Hauptelement der humanistischen Bildung das philologische war. Trotzdem verkennt er nicht den Vorteil einer formalen grammatikalischen Bildung, die das Denken klärt und befestigt, die auch dem empirischen Forscher das Mittel gibt, seine Gedanken logisch zu verarbeiten und in präziser Form zur Darstellung zu bringen. Er sei daher weit entfernt,

die lateinische Grammatik aus der Schule verbannen zu wollen. Allerdings sollte sie mit etwas Geist und linguistischer und psychologischer Feinheit gepflegt werden. Schon die Schule sollte einen Einblick geben in die vergleichende Grammatik und uns zeigen, wie die Form sich nach phonetischer, die Syntax nach psychologischer Gesetzmäſsigkeit sich entwickelt; man sollte zeigen, wie die Sprache unser Denken, Fühlen und Wollen wiedergibt. Man lehre doch die Schüler nicht bloſs den Konjunktiv, sondern gebe ihnen auch einen Begriff von der seelischen Funktion, welche diese Modalität wiedergibt! Dann wird das grammatische Studium belebt und die Schule interessant. — Wir müssen hier dem Verf. unser Bedauern aussprechen, daſs er den heutigen Betrieb der Grammatik nicht kennt. Früher mag der mechanische Betrieb an einzelnen Anstalten dem Schüler die Sache verleidet haben; heute ist es doch wesentlich anders, nachdem angesehene Pädagogen seit zwanzig Jahren die Grundsätze des Verf. aller Welt gepredigt, unsere Grammatiken reformiert und die jungen Lehrer auf der Universität in die Welt der vergleichenden Sprachwissenschaft eingeführt worden sind. Ich glaube, die Anstalten müssen gesucht werden, wo heute die Grammatik und Schriftstellerinterpretation so geistlos, wie er es ausmalt, gehandhabt wird. Wenn wir noch weiter auf des Verf. Gedanken eingehen, so geschieht dies, weil sie an einer Stelle erschienen sind, die wenigen Philologen zu Gesicht kommt, und weil sie wirklich manche scharfe, lehrreiche Beobachtung enthalten. Er hält also gerade die lateinische Sprache zur formalen Bildung für höchst geeignet: Hier ist das willkürliche Element mehr als in den meisten anderen Sprachen zurückgedrängt, die psychologische Gesetzmäſsigkeit in der Syntax geradezu bewundernswürdig, die Folgerichtigkeit, mit der diese Sprache die Denkfunktionen wiedergibt, staunenswert; zugleich sind die psychologischen Kategorieen, die im Indischen und auch noch im Griechischen in übersprudelnder Menge walten, auf einige wenige bedeutungsvolle Typen vermindert. So läſst sich am Lateinischen die wahre Grammatik, d. h. die in der Sprache liegende Gesetzmäſsigkeit am besten lehren, und zugleich hat das Latein den Vorteil, den Ausgang und Stützpunkt aller romanischen Sprachen zu bilden; es ist die Hauptgrundlage der wissenschaftlichen Terminologie und in dieser Sprache hat die Jurisprudenz zuerst eine feste und feine, ja niemals genug zu bewundernde Technik gefunden. Weniger einleuchtend als diese Sätze von den Vorzügen der lateinischen Sprache — wir möchten den die Sache interessierenden Verf. auf H. Ziemers Syntax S. 206 ff. verweisen — ist der Schluſs, den er daraus zieht. Es sei nämlich damit von selbst gegeben, daſs die Erlernung der ciceronianischen Phrasen völlig überflüssig, sogar für Geist und Charakter schädlich. Er begründet dies weiter mit einer Schilderung Ciceros, die ganz noch den Mommsenschen Geist atmet, obwohl man weiſs, daſs Cicero besser war als sein Ruf und daſs „von der Parteien Gunst und Haſs verwirrt, schwankt sein Charakterbild in der Geschichte“. Hätte Kohler die Schriften von Aly, O. Weiſsenfels,

Schneidewin und Zielinski über diesen ältesten Humanisten gelesen, er würde vielleicht anders denken. Nur den Satz lassen wir gelten, dafs, wer Redner werden will, sich an Perikles, Demosthenes, Cäsar, Pitt und Bismarck heranbilden soll, aber für den Jugendunterricht behält Cicero immer seinen Wert. Kohler mustert dann weiter die römische und die griechische Literatur. Weder Vergil noch Ovid könnten uns mehr recht begeistern: Vergil sei ein langweiliger, dürftiger Geselle, Ovid ein guter Verseschmied, aber eine kleine Dichterseele, Livius gegen Herodot ein Kind an Verständnis und Darstellung, Horaz sei indes als Dichter besser denn als Mensch. Sallust allerdings sei ein historischer Essayist nicht ohne Bedeutung und Cäsar zeige sich als der schlichte Gewaltige in der Literatur wie im Leben; doch Tacitus, ja Tacitus sei ein Heros — nicht der Geschichtsschreibung, aber der Situationsmalerei, ein unsterbliches Muster der Darstellung einer Zeitseele, der das Denken und Ringen einer grofsen Weltperiode, wenn auch historisch falsch, einseitig, vielleicht geradezu pathologisch darstelle —, aber Tacitus wolle nicht als Historiker, sondern als Künstler gewürdigt werden; und ganz im Gegensatz zu Cicero sei er ein Meister der Kürze und Prägnanz, dem grofsen Juristen Papinian vergleichbar. Um nun aber das Latein so weit zu fördern, dafs eine formal-grammatikalische Bildung erzielt und Cäsar und Tacitus gelesen werden können, seien nicht mehr als etwa 1000 Lehrstunden notwendig, also drei Stunden in der Woche von Sexta an. In ähnlicher Weise bespricht Kohler das Griechische mit treffenden und auch unzutreffenden Bemerkungen und kommt zu dem Schlusse, es fakultativ fortbestehen zu lassen. In Bezug auf die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Alten habe sich in neuerer Zeit wohl manches gebessert; aber nicht durch die alte humanistische Bildung seien wir tüchtige Leute geworden, sondern wir hätten unsere Idealität als echte Deutsche in uns. Für den Juristen sei jedenfalls das Griechische zu entbehren. Unserer humanistischen Schule fehle aber eine Einführung in die Kunstgeschichte, nicht blofs die der Alten, ihr fehle Englisch halb und Italienisch ganz, sodafs man Dante und Shakespeare nicht in der Ursprache zu lesen vermöge; was vom deutschen Unterricht und den übrigen Disziplinen zu verlangen sei, wird weiter gezeigt, u. a. auch Schlachtentechnik, ein Bild der Kulturwelt u. dgl. Das müsse der spätere Jurist aus einem Realgymnasium mit Latein mitbekommen. Mit solcher Bildung würden wir erst Idealisten im wahren Sinne des Wortes werden. — Es käme nun darauf an, Realgymnasien nach Kohlers Muster zu gestalten, um zu sehen, ob aus ihnen echte Idealisten und wahre Humanisten hervorgehen. Bis dahin möge er uns gestatten, unsere bisherigen Gymnasien in hinreichender Zahl unangetastet zu behalten. Die Ausführlichkeit aber, mit der wir seine Gedanken vorführten, möge beweisen, dafs wir ihnen ein gewisses Gewicht beilegen; sie verdienen wenigstens gelesen und nicht übersehen zu werden.

Kürzer können wir sein bei den Angriffen, die Prof. Schmeding

gegen die Stellung der alten Sprachen in PA. 233 erneuert. Seine Gründe sind ja bekannt. Er weist aber mit grofsem Nachdruck darauf hin, dafs jetzt gerade die Juristen für das bedrohte Latein oder Griechisch eintreten. Er meint PA. 302, die neue Ordnung — die Aufhebung des Gymnasialmonopols — bedeute nichts anderes, denn einen Umsturz eines bis dahin in der Pädagogik mafsgebenden Dogmas von der Unersetzlichkeit der alten Sprachen. Und an anderer Stelle 715: Was sich vollzogen hat, ist nichts Geringeres als der Sturz der Grundpfeiler unseres bisherigen Erziehungsgebäudes, der Sturz des Dogmas von der Unerreichbarkeit und Unübertrefflichkeit des Bildungswertes der klassischen Sprachen. Zum Beweise dessen stellt Schmeding 1. die frühere Ansicht der Monopolfreunde, 2. die Ansicht der Schulkonferenz, ausgesprochen in den Verhandlungen, 3. seine Ansicht über den Wert des Unterrichts in den alten Sprachen in allen Hauptgedanken in drei Spalten nebeneinander. Er spricht hier auch über den Wert der Übersetzungen der Klassiker und über klassisches Sprechen und Denken gegen O. Jäger, kurz über die Frage der formalen Bildung dahin sich aus, dafs die Förderung, welche dem Denken vonseiten der klassischen Bildung erwächst, wesentlich sprachlicher Natur sei. Das HG. müsse den Anspruch, eine besonders hervorragende Denkschule zu sein, fallen lassen.

Wir wenden uns nun zu dem **späteren Anfang des Lateinischen** und werfen dabei einen Blick auf die **Reformgymnasien.** Gegen diese erhebt ernstere, zum Teil neue Bedenken H. Vogt, *Die Mathematik im Reformgymnasium,* ein sehr beherzigenswerter Aufsatz. Sie kranken ihm an der Schwächung des mathematischen Unterrichts besonders. Auch er gelangt zu dem Schlusse, dafs Reinhardt und seine Mitarbeiter, wenn die Reformpläne weiter gehen, leider zu spät einsehen werden, dafs sie mit vieler Mühe und Hingebung nur die Geschäfte der Gegner besorgt haben, oder, wenn das Reformgymnasium seine Eigenart bewahrt, dann läuft es Gefahr, seine Schüler mit einer für die technischen Berufe minderwertigen Ausbildung zu entlassen. Dann bleibe das Reformgymnasium nur eine Schule für Theologen, Philologen und Juristen. — Das Urteil, welches der Vorsitzende des Berliner Gymnasialvereins in seinen Mitteilungen über einen amtlichen Besuch der Frankfurter Reformanstalten fällt, lautet im allgemeinen günstig auch in Bezug auf das Latein, ist aber doch mit derselben Vorsicht gefällt, wie wir sie hier jedesmal bei der Besprechung der Erfolge jener Anstalten beobachten zu müssen glaubten. — Die besten und beredtesten Fürsprecher dieser Anstalten sind ihre eigenen Lehrer: sie sind unermüdlich, das von ihnen ausgehende Heil aller Welt zu verkünden. So benutzte Direktor Reinhardt, wie schon früher, wiederum die Gelegenheit einer Philologen- und Schulmännerversammlung in Strafsburg, um dies System zu empfehlen. Sein Bericht über den altsprachlichen Unterricht des Frankfurter Reformgymnasiums ist in den Verhandlungen zu finden. Er bietet sonst nichts Neues, nur dafs er diesmal die Erfolge für sich sprechen lassen kann. Von 38 Oberprima-

nern bestanden Ostern 1901, also bei der ersten Reifeprüfung, 37, der 38. ein halb Jahr später. Von der Musterschule bestanden alle neun; befreit von der mündlichen Prüfung wurden am Gymnasium 22, an der Musterschule 4. Der Geh. O.-R.-R. Köpke wohnte im Auftrage des Herrn Ministers der Prüfung bei. Weitere Erfahrungen günstiger Art werden aus dem Jahresbericht der Reformschulen RhS. 31 mitgeteilt. Für Latein ist die Programm-Abhandlung des Barmer Realgymnasiums mit Realschule ausführlicher; gut orientiert darüber auch J. Wulff, *Der lateinische Anfangsunterricht im Frankfurter Lehrplan,* in einer besonderen Schrift, aus der man ersieht, dafs der Betrieb durchaus rationell und zweckmäfsig, der Alterstufe und Vorbildung der Schüler entsprechend, gehandhabt wird. — Über die in Iserlohn mit dem Altonaer System gemachten Erfahrungen berichtet Hardt, besonders ausführlich über den Lateinunterricht, der von der III an beginnt und nach den Lehrmitteln von Wartenberg und Fafsbänder erteilt wird. Die Methode wird genauer beschrieben. Über die Erfolge urteilt er dahin, dafs die so unterrichteten Schüler den nach den Lehrplänen des gewöhnlichen Realgymnasiums unterrichteten Schülern auf allen Jahrgängen an grammatischer Sicherheit mindestens gewachsen waren. Auch in der Lektüre waren die Erfolge so durchaus befriedigend, dafs an der Bewährung des Systems nicht zu zweifeln.

Direktor a. D. A. v. Mefs, *Einige Gedanken über die Neugestaltung der Gymnasien,* hält den Unterricht im Latein vor der Quarta zu legen für verfrüht, da diese Sprache, welche eine ganz andere, uns fremde Weltanschauung widerspiegelt und daher sowohl dem Inhalt als der Form nach, lexikalisch und grammatisch, von den modernen Sprachen sich unterscheidet, den Kindern zu grofse Schwierigkeiten darbietet. Die Erfahrung des Verf. in einer Quarta hat das bestätigt. Von IV anfangend lernten die Schüler fortgesetzt das Latein mit grofsem Eifer und Erfolge. Er führt dafür ein Beispiel aus dieser Klasse an. — Auch M. C. P. Schmidt, *Schulreform und Humanismus,* ist dem Anfang des Lateinischen in der IV nicht abgeneigt. Er strebt eine Versöhnung zwischen Humanismus und Realismus an; jener müsse äufserlich den modernen Bedürfnissen nachgeben, auf die Routine der Extemporalien verzichten; die Lektüre soll mehr grofse Überblicke geben, indem man mehr kursorisch und mehr unvorbereitet liest als bisher.

2. Schriften zur Methodik.

A. Die neuen Lehrpläne.

a) Aufserpreufsische Lehrpläne. Die Realschulen Württembergs hatten 1900 die Einführung wahlfreien Unterrichts im Lateinischen beantragt. Dafs dies inzwischen genehmigt worden ist, beweist das Programm der Friedrich-Eugens-Realschule zu Stuttgart. Der 4.—6. Jahrgang hat 4, 3, 3, der 7.—10. 3, 3, 3 Stunden. Eine Versammlung

württembergischer Gymnasial-Rektoren beschlofs in Stuttgart nach Leitsätzen des Rektor Treuber die Wiedereinführung des Lateins in der untersten (1.) Klasse im 4. Vierteljahre mit etwa 6 Stunden.

In Belgien haben die staatlichen zwanzig Anstalten (Athenäen) einen 7jährigen Lateinkursus in folgender Verteilung: 6, 7, 8, 8, 8, 8, 8 = 53 Stunden, s. F. Collard in Baumeisters Handbuch I, 2. Abteilung, S. 462. Man möchte aber das Latein aus der 7. Klasse ausschliefsen; dem widerspricht Ch. Bonny, *La réforme du programme des études dans les Athénées royaux,* indem er die grundlegende Bedeutung des sprachlichen Unterrichts in den beredtesten Worten preist und für die obersten Klassen eine Dreiteilung vorschlägt; die erste Abteilung fiele dann den künftigen Philologen, Historikern, Philosophen und Juristen mit 18 altsprachlichen Wochenstunden zu, s. W. Fries, *Reformpläne im höheren Schulwesen des Königreichs Belgien,* LL. 69, 79.

Über *das Latein in den höheren Schulen der Vereinigten Staaten Nordamerikas* gibt nach amtlichen Quellen allseitige Auskunft Fr. Efs in Gm. 637. Darnach zeigen fast alle Lehranstalten des Landes ein ernstes Streben, dem Studium der lateinischen Sprache allmählich mehr Zeit zuzuweisen. Wir konnten schon in Jb. XV, 14 auf diese Erscheinung aufmerksam machen und freuten uns der zunehmenden Wertschätzung. In acht Jahren hat sich die Zahl der Lateinschüler fast verdreifacht. An einzelnen Anstalten ist der Lateinkursus drei- bis vier-, an anderen fünf- bis sechsjährig mit fünf Stunden in der Woche. Es wird nun mitgeteilt, was und wie gelesen wird; über Cicero und Vergils Aeneis will man nicht hinausgehen. Es herrscht aber im allgemeinen gröfste Freiheit; man kennt dort keine gebundene Marschroute. Am weitesten geht wohl der Lehrplan des Tufts College Mass., welcher S. 643 mitgeteilt wird. Er verschmäht u. a. nicht Plautus und Terenz, Sueton, Juvenal, Martial und noch spätere Lateiner.

b) **Erfahrungen mit den preufsischen Lehrplänen von 1892.** Die Lehrpläne von 1892 sind nun abgetan und gehören nur noch der Geschichte an. O. Schroeder in BphW. 759 nennt die Zeit, die sie bestanden haben, das charakterlose Entbürdungsjahrzehnt, fin de siècle: Schüler, Lehrer, Direktoren, Schulräte würden sich seiner nie ohne Grausen erinnern. Nun, ganz so schlimm war es denn doch nicht, obwohl der philologische Wald von Klagen widerhallte. Aber hat man nicht auch vor 1892 geklagt, und werden die Klagen jemals aufhören? So bricht noch am Grabe der 1892er Lehrpläne, als ihnen schon das Totenglöcklein läutete, E. Meyer, *Zur Schulreform,* in ZG. 1 in Klagen über sie aus, indem er die traurigen Erfahrungen, die man mit ihnen gemacht, also zusammenfafst: ein erhebliches Manko an geistiger Zucht und Schulung, an Denkfähigkeit und Urteilskraft, an Selbständigkeit der Auffassung und der Kunst zu lernen, geringere Einzelkenntnisse, sprachliche und sachliche, immer noch leichter zu ertragen, als der Mangel an geistiger Kraft, an formaler Bildung, deren Bedeutung jetzt, wo sie im

Schwinden ist, wieder zur Anerkennung kommt. Man stelle auch nicht wie v. Wilamowitz in seinen Vorschlägen zur Reform des griechischen Unterrichts zu grofse Anforderungen an die Leistungsfähigkeit des Schülers! Von diesen Vorschlägen ist Meyer kein Freund. — Gleichfalls ungünstig lautet ein Urteil aus dem Auslande, das wir bei E. Schwabe, *Das deutsche Gelehrtenschulwesen in ausländischer Beleuchtung*, finden. Er erwähnt die Schrift des Griechen Zangojannis über die Einrichtung der deutschen Gymnasien und ihre Lehrer. Dort wird S. 51—98 für die Griechen der lateinische Unterricht in Deutschland unter die Lupe genommen und der Widerstreit der einzelnen deutschen Wortführer mitgeteilt. Die Betrachtung über die Lehrpläne von 1892 besonders in Preufsen führt Z. zu dem Ergebnis, dafs mit den Umformungen und Einengungen den deutschen Gymnasien sehr geschadet worden ist. Z. fordert sichere grammatische Grundlage, induktive Methode, Übungen bis in die obersten Stufen. In dieser Schrift des griechischen Gelehrten wird von S. 269 an das Latein besprochen und es werden die Lehrpläne der griechischen Gymnasien für die einzelnen Klassen in Grammatik, Lektüre und Übungen aufgezeichnet.

c) Die neuen Lehrpläne von 1901.

Die neuen Lehrpläne sind im Berichtsjahre herausgekommen und im wesentlichen schon von Ostern 1901 ab in Preufsen in Gültigkeit. Wir haben im vorigen Jb. (XV) über die Vorbereitung derselben durch die Mafsnahmen des Ministeriums, über die Schulkonferenz vom Juni 1900 und die von der Behörde veranlafsten Vorarbeiten gesprochen. Wir fahren mit der Darstellung der weiteren Vorbereitungen fort, indem wir zum Teil nach Uhligs Zusammenstellung in HG. 131, 242 hauptsächlich alles, was den lateinischen Unterricht betrifft, verfolgen. Bekanntlich spielt die Modifikation dieses Unterrichts die Hauptrolle in den Lehrplänen.

Der die neuen Lehrpläne ankündende kaiserliche Erlafs vom 26. November 1900 ist von den humanistisch Gesinnten vor allem deshalb freudig und dankbar begrüfst worden, weil das Latein im Lehrplan eine Verstärkung erfahren sollte. O. Jäger zollt daher in der Kölnischen Zeitung vom 6. Dezember 1900 No. 594 Sr. Majestät für diesen Entschlufs lebhaften Dank. Der preufsische Unterrichtsminister Studt liefs nun die neuen Pläne in seinem Ministerium ausarbeiten und legte, als die Neuordnung zu übersehen war, dem Landtage eine *Denkschrift über die durch die Revision der allgemeinen Lehrpläne der höheren Schulen herbeigeführte Erhöhung der Gesamtstundenzahl und die dadurch entstehenden Mehrbedürfnisse* vor. Ihr wesentlicher Inhalt, soweit er das Latein betrifft, war: Die Gesamtzahl der wöchentlichen Lateinstunden ist auf 68 erhöht. Die Schulreform hatte sie von 77 auf 62 herabgesetzt und durch diese Verkürzung die Möglichkeit beeinträchtigt, den gegen früher nur unwesentlich herabgeminderten Zielforderungen zu genügen. Da dieser Nach-

teil bald zutage trat, war schon 1895 den einzelnen Schulen freigestellt worden, dem Lateinunterricht in den drei oberen Klassen von O II ab wieder je 1 Stunde mehr zu geben. Aber auch diese Verstärkung reichte nach der übereinstimmenden Ansicht der fachmännischen Kreise noch nicht aus, da es vor allem die Verkürzung der Stundenzahl auf der Mittelstufe ist, in der man den Grund für den unleugbaren Rückgang der Leistungen im Latein zu suchen hat. Daher ist neben der festen Einfügung der seit 1895 für die drei obersten Klassen freigestellten siebenten Stunde auch noch in Quarta und den beiden Tertien je 1 Stunde zugelegt worden, so dafs für den Lateinunterricht jetzt $5 \times 8 + 4 \times 7 = 68$ Stunden angesetzt worden sind. Es darf erwartet werden, dafs diese Verstärkung dem Latein die ihm im Organismus der Gymnasien gebührende Stellung zurückgeben wird. Sie ist nach der einmütigen Überzeugung der Provinzial-Schulkollegien und vieler sonst noch befragter hervorragender Schulmänner für die Erreichung des Lehrzieles erforderlich; auch die Universitätskreise haben sich diesem Verlangen auf das lebhafteste angeschlossen. — In der Sitzung der Budget-Kommission des Abgeordnetenhauses wurde mitgeteilt, der Herr Minister verlange in der Lehramtsprüfung der früheren Realabiturienten die Kenntnis des Lateinischen bis zu Cäsar; erst von da, wo der Nachweis über diese Kenntnisse erbracht sei, erklärte Ministerialdirektor Althoff, werde die Studienzeit angerechnet werden. Die Prüfung wird den Provinzialschulkollegien unter Mitwirkung von Schulmännern zugewiesen. Der Herr Minister Studt sprach sich im Plenum am 7. März ähnlich wie in der von ihm vorgelegten Denkschrift aus und gedachte noch der Bedeutung der neuen Pläne für die Erhaltung und Stärkung der Realgymnasien, denen bekanntlich vor nicht langer Zeit der Untergang drohte, und denen nun ebenfalls von IV ab je 1 Stunde, im ganzen 6 zugelegt werden sollten. Abg. Goebel sprach darauf seine Freude über die Rettung des Griechischen und die Verstärkung des Lateinischen aus. Abg. Kropatschek bedauerte, dafs das Latein im Gymnasium nicht noch gröfsere Verstärkung erfahren. Ministerialdirektor Althoff hält sie für genügend. Abg. Wetekamp sprach gegen die neuen 6 Lateinstunden im Realgymnasium, die trotz der Junikonferenz jetzt eingeführt werden sollten. Aber die Vertreter des Realgymnasiums sind mit dieser Verstärkung durchaus zufrieden, vgl. Jb. XV, 26. Wir kommen auf diesen Punkt weiter unten zurück. Der Abg. Knapp führte noch aus, dafs das Latein nach wie vor der Nährboden sowohl für die Mediziner und Juristen wie für die wissenschaftliche Bildung überhaupt bleiben müsse; Griechisch könne man diesen Fakultäten erlassen. Er wünschte deshalb wahlfreien Unterricht an den Oberrealschulen im Latein. — Im Herrenhause meinte Prof. Riedler in der Sitzung am 29. März, der Wille Sr. Majestät sei in diesen Reformen nicht voll zum Ausdruck gekommen. Sie gingen nicht weit genug. Der Justizminister Schönstedt trat ihm entgegen.

Im Verlage der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle erschienen

dann im Berichtsjahre die *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen.*

Nach ihnen beträgt die **Stundenzahl** in Preufsen für Latein in den einzelnen Klassen mit Gegenüberstellung der Zahlen von 1901 und 1892 an den Gymnasien:

	VI	V	IV	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI
1892	8	8	7	7	7	7	6	6	6 = 62
1901	8	8	8	8	8	7	7	7	7 = 68
an den Realgymnasien:									
1892	8	8	7	4	4	3	3	3	3 = 43
1901	8	8	7	5	5	4	4	4	4 = 49.

Vergleicht man die Stundenzahl des Lateinischen in den gröfseren Staaten Deutschlands nach dem Stande von 1901 und vor 1892, so erhält man für die Gymnasien folgendes Bild:

	1901	vor 1891
Preufsen	68	77
Bayern	66	73
Sachsen	71—73	78
Württemberg	81	102½
Baden	72	seit 1883
Hessen	68	seit 1893.

Hier springen die Veränderungen der Stundenzahl sofort ins Auge. Man mufs es mit Dank und Freude begrüfsen, dafs die preufsische Unterrichtsverwaltung unbeirrt von dem Überbürdungsgeschrei den Mut gehabt hat, den tausendfach ausgesprochenen Wünschen der Lateinlehrer entsprechend die Lehrstunden für den lateinischen Unterricht zu vermehren. Allerdings sind statt der im Jahre 1892 eingebüfsten 15 Stunden 1901 nur 6 Stunden zurückgegeben; aber man ist allgemein mit dieser Vermehrung zufrieden, vgl. P. Cauer in den Düsseldorfer N. Nachr. 1900, 288. Selbst die Herausgeber des HG. — siehe daselbst S. 109 — O. Jäger und G. Uhlig sprechen sich in einer Erklärung an die Mitglieder des Gymnasialvereins so aus: „Indem dem preufsischen Gymnasium mindestens ein Teil der dem Latein im Jahre 1892 entzogenen Zeit zurückgegeben wurde, ist von dem in jenem Jahre zu schwerem Schaden der nationalen Bildung betretenen Wege ein Schritt zurückgetan und die Aufgabe, die dem humanistischen Gymnasium gestellt ist, auch in Preufsen wieder lösbar geworden.“ Ganz dasselbe Urteil fällten wir in Jb. XV am Schlusse dieses Abschnitts A.

Die weiteren Abweichungen der Lehrpläne 1901 von denen 1892 stellt in einer längeren Übersicht zusammen G. Uhlig, *Die neuen preufsischen Lehrpläne für die höheren Schulen,* HG. 242. Wir beschränken uns natürlich hier nur auf das Lateinische.

Das allgemeine Lehrziel lautet jetzt — unserem Vorschlage entsprechend s. Jb. XV, 26 —:

„Auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums.“

Und für das Realgymnasium:

„Auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes Verständnis leichterer Schriftwerke der römischen Literatur.“

1892 hiefs es: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer und sprachlich-logische Schulung“; für das Realgymnasium trat statt der Worte „bedeutendere klassische Schriftsteller“ ebenfalls die Abänderung „leichtere Stellen“ ein. Das Lehrziel ist also 1901 neu formuliert worden und zwar in glücklicher Weise. Damit ist der vielumstrittene, unklare Ausdruck „sprachlich-logische Schulung“, der ein wahrer Zankapfel der Parteien und Versammlungen geworden war, durch eine durchaus unangreifbare und der Zustimmung aller sichere Wendung beseitigt worden. Wir haben immer die sprachlich-logische Schulung nicht als besonderes Ziel des lateinischen Unterrichts, sondern als eine bei richtigem Betrieb von selbst sich ergebende Frucht jedes sprachlichen Unterrichts angesehen, wenngleich wir nicht leugneten, dafs gerade der Unterricht in der lateinischen Grammatik besonders geeignet sei, jene kostbare Frucht zu reifen. Wir haben jetzt also nicht mehr eine Koordination der beiden Teile des allgemeinen Lehrzieles, keine doppelten Begriffe mehr, über deren Verhältnis zu einander ganze Abhandlungen geschrieben und Wortschlachten ausgefochten worden sind, sondern ein einheitliches, klar und fest bestimmtes Ziel mit seiner Wirkung, dem Ertrage der Lektüre. Somit ist allem unerquicklichen Gerede die Spitze abgebrochen und die Befürchtung oder Ungewifsheit H. Schröders, der in PA. 61 sagt, er sei begierig, ob das Schlagwort von der sprachlich-logischen Schulung in den kommenden Lehrplänen noch dieselbe Rolle wie früher spielen werde, ist damit hinfällig geworden. Der so veränderten Fassung des Lehrzieles stimmt auch C. Bolle, *Die alten Sprachen in den Lehrplänen von 1901* bei. Sie sei jetzt so gehalten, dafs der oft ausgesprochene Wunsch, eine unzweideutige Bestimmung zu haben, dafs man nur die bewufste Einsicht in das System der Grammatik wolle, erfüllt sei.

Wir gehen nun zu den **Lehraufgaben für die einzelnen Klassen** und zu den **Methodischen Bemerkungen** (Lehrpl. S. 23, 28) über, indem wir auch hier die Abweichungen von 1892 buchen. Beim ersten Blicke auf die Pläne von 1901 drängen sich sofort folgende Bemerkungen auf.

1. Die Unterrichtsverwaltung hat auch hier wie in der Abänderung des Lehrzieles der Kritik der Fachmänner Gehör gegeben und mit treffsicherem Blick in nicht wenigen Punkten aus den ihr kundgegebenen Vorschlägen oder Wünschen dasjenige gewählt, dessen Zweckmäfsigkeit bewiesen oder das von einer überwiegenden Mehrzahl als das Bessere gefordert worden war. 2. Die Bestimmungen sind ungleich spezieller ge-

fafst als die von 1892, doch ohne die Absicht, einengende Fesseln auf-
zulegen. Es war nicht die Absicht, überall auch im Kleinen einen
Zwang auszuüben, der jede Freiheit ausschliefst. Der oft gehörte Ruf
„Mehr Freiheit!“ ist nicht nutzlos verhallt. Man erwäge, dafs diese Be-
stimmungen doch auch einen Anhalt für Anfänger im Lehramt bilden,
denen eine gewisse Führung, eine sichere Norm erwünscht ist. 3. Ver-
glichen mit den Lehrplänen von 1892 zeigen die neuen, wie reiche Er-
gebnisse die zehnjährige unermüdliche Arbeit der deutschen Schulmänner
auf dem Gebiete der Unterrichtsmethodik gezeigt hat. Wir erblicken in
ihnen eine sehr verbesserte Auflage und spüren einen kräftigen idealen
Hauch. 4. Eine Annäherung an die österreichischen Lehrpläne kann man
mehrfach beobachten; besonders die methodischen Erläuterungen haben
wohl nicht ohne Einflufs der österreichischen Instruktionen mannigfache
Erweiterungen und Verbesserungen erfahren.

Die Lektüre. Cäsar ist für die beiden Tertien geteilt: in U III
das Bellum Gallicum Buch I—IV, in O III Buch V—VII neben ausgewählten
Abschnitten aus dem Bell. civile; aber auch nach dieser Teilung dürfen
wohl die wegen der indirekten Reden schwierigeren Kapp. I, 30 ff. und
andere schwierigere Partieen der oberen Abteilung vorbehalten werden.
Im zweiten Halbjahre der U III mit Ovid zu beginnen ist erlaubt, ebenso
der Beginn der Virgillektüre dementsprechend im zweiten Halbjahre der
U II. — In der U II kann Cäsar noch zu gelegentlichem unvorbereitetem
Übersetzen verwendet werden. Sonst werden in dieser Klasse leichtere
Reden Ciceros, wie pro Sex. Roscio, in Catilinam, de imp. Cn. Pompei
und Livius' I. Dekade in Auswahl, besonders Buch I und II neben Ovid
gelesen. In der O II folgen weitere Reden Ciceros, auch Cato maior,
Auswahl aus Livius' III. Dekade und aus Sallust neben Virgil. — Ebenso
werden die für die I brauchbaren Reden Ciceros genau bezeichnet, alle
„mit Auslassungen“, aufser der pro Murena, wo diese Einschränkung
fehlt. War aufserdem früher blofs eine Auswahl aus Ciceros Briefen zu-
gelassen, so tritt diese jetzt gegen die rhetorischen und philosophischen
Schriften mehr zurück. Somit ist der von uns oft befürwortete Wunsch
von O. Weifsenfels und anderer Schulmänner, diese unvergleichlich wert-
vollere Lektüre der rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros
endlich in ihr Recht einzusetzen, in Erfüllung gegangen. Sie können, wie
wir vorschlagen, nun nach der von Weifsenfels getroffenen Auswahl (Leip-
zig, Teubner 1893 und 1891) gelesen werden, und wir glauben, dafs
sehr viele Schulmänner sie den Briefen vorziehen werden. Sie haben es
genugsam beklagt, dafs 1892 der Ciceronianismus zurücktrat. Er kann
auch jetzt weiter zurücktreten in dem Sinne, dafs weniger Reden Ciceros
gewählt werden; sie müssen hinter jenen Schriften zurückstehen. Von
Tacitus sind neben den früheren kanonischen Schriften auch der Agricola
oder Teile des Dialogus zugelassen. Man sieht, es ist der Vermehrung
der Stundenzahl entsprechend der Lektüre ein weiterer Spielraum, also
mehr Freiheit verstattet worden; nur eins vermifst man, denn die Frage,

ob z. B. elegische Dichtungen gelesen werden dürfen, wird nicht beantwortet. — Die Privatlektüre war 1892 für die Prima angesetzt worden, namentlich aus Livius, jetzt heifst es dagegen: „Zur Privatlektüre, namentlich aus den in den früheren Klassen gelesenen Schriftstellern ist anzuregen; sie ist aber nicht als verbindlich zu fordern.“

Naturgemäfs ist auch im Realgymnasium der Kreis der Lektüre erweitert worden. In U III ist ein geeignetes Lesebuch noch erlaubt, wie im Gymnasium in der IV; das Bellum civile hat auch hier in U II Eingang gefunden, in O II ausgewählte Abschnitte aus Curtius oder aus Livius oder eine leichtere Rede Ciceros, in I ist die Rede pro Sex. Roscio neu gestattet neben leichteren Oden des Horaz — wie vor 1892 — und Abschnitten aus Tacitus' Germania, von der wohl die ersten 27 Kapitel besonders in Frage kommen.

Die Grammatik. Besondere Stunden für die Grammatik beginnen mit der IV; für diese Klasse und die beiden folgenden sind 4 besondere Stunden, für die U II 3, O II und I 2 Stunden wöchentlich bestimmt. Die besonderen Grammatikstunden für die oberen Klassen sind also eine Neuerung gegen die Pläne von 1892 und das deutlichste Zeichen für die veränderte Konstellation. Die Grammatik ist nun wieder zu Ehren gekommen und von der Stelle der dienenden Magd mindestens zu der Stelle eines Gesellschaftsfräuleins der Lektüre, so zu sagen, aufgerückt, doch immer so, dafs die Lektüre die Herrin bleibt, wenigstens in den oberen Klassen; denn in den mittleren ist die Grammatik gleichberechtigte Mitregentin; in den unteren hatte sie immer den Prinzipat. Alle also, welche im verflossenen Jahrzehnt über die Herabdrückung der Grammatik laut klagten oder im Stillen sich ärgerten, die gegen den Druck ankämpften mit der Hoffnung:

> Senkt sich das Rad und quetscht mich nieder,
> So denk' ich: nun, es hebt sich wieder —

können nun wieder aufatmen; die sich 1892 als „magna pugna victi“ bezeichneten, werden nun dafür in den Siegesruf ausbrechen: Tandem bona causa triumphat! Und es ist wahr, mit der Wiedereinsetzung der Grammatik in ihr Recht ist das humanistische Gymnasium sich selbst wiedergegeben und kann gegenüber den realen Anstalten seine Eigenart ausleben. Aus dem „Todeskampfe“, in welchem es Wenzel (Jb. XIV, 16) schon liegen sah, ist es glücklich errettet und zu neuem Leben erwacht. Wer darob in vermeintlich nationalem Interesse und aus Furcht für die deutsche Bildung unserer Jugend scheel sieht, der wirke dahin, dafs an Stelle des Überflusses an Gymnasien im Osten der Monarchie mehr reale Anstalten treten, gönne aber der verbleibenden Zahl die Bewahrung ihres altklassischen Fundaments, ihrer schwer erkämpften Eigenart.

Methodische Bemerkungen. Der Erklärung der Schulschriftsteller, die vorwiegend grammatische Gesichtspunkte verfolgt, wird diesmal in der Weise entgegengetreten, dafs verordnet wird, grammatische Erörterungen seien nur anzustellen, soweit sie zur Herbeiführung einer

richtigen und klaren Auffassung der vorliegenden Stelle erforderlich sind. War früher im Realgymnasium den oberen Klassen keine besondere Grammatikstunde zugewiesen und die Erklärung grammatischer Dinge somit in die Lektürestunden verlegt, so ist diese Verquickung jetzt nur noch in der Prima verblieben; in der O II ist wie in U II eine besondere Grammatikstunde für Wiederholung der Syntax angesetzt. Als „beste Erklärung des Autors“ gilt jetzt nicht mehr eine „gute deutsche Übersetzung“, sondern dieser viel angefochtene Satz ist dahin abgeändert worden: „auf eine gute deutsche, aber möglichst wortgetreue Übersetzung ist überall grofses Gewicht zu legen.“ — Anschauungsmittel zu verwerten, wird auch jezt empfohlen, doch mit dem in diesen Jb. stets geforderten Zusatz: „die Betrachtung und Besprechung der Anschauungsmittel soll aber nicht Selbstzweck werden“. Also mit Mafs; ein besonderer Kunstunterricht liegt fern.

Die Auswahl dessen, was zum Zweck einer gründlichen grammatischen Schulung und eines sicheren Verständnisses der Schriftsteller zu lernen und einzuüben ist, hat von Sexta an zu geschehen und es wird jetzt noch schärfer eine Beschränkung auf das häufig Vorkommende und Charakteristische empfohlen, so dafs eine sorgfältige Scheidung notwendig wird zwischen dem, was der Schüler sich zu festem Besitz aneignen und dem, was ihm nur gelegentlich erklärt werden soll. „Dies bezieht sich sowohl auf die Vokabeln als auf die Regeln der Grammatik.“ Was die Prosodie und Orthoepie anbetrifft, so ist es beim alten verblieben. Es ist ja klar, dafs der Unterricht nicht mit derartigen Einzelheiten beschwert werden darf; wenn nur der Lateinlehrer der Sexta die Endsilben und auch die positionslangen Silben richtig spricht, so werden die Schüler das Richtige eben so leicht auffassen, wie sie die unrichtige Aussprache sich angewöhnen.

Auch in Bezug auf das induktive Verfahren ist den seit 1892 gar oftmals laut gewordenen Wünschen Gehör gegeben. Es soll fortan nur soweit Anwendung finden, „als es geeignet ist, das Verständnis zu fördern und die Schüler zur Selbsttätigkeit anzuregen“. Das ist eine wesentliche Ermäfsigung früherer Forderungen. Denn was 1892 in den Bemerkungen über die Gewinnung der Flexions- und syntaktischen Regeln aus einer Reihe von Sätzen anempfohlen wurde, ist jetzt beseitigt.

Ein nicht geringer, ja besonders charakteristischer Unterschied ist ferner in den Vorschriften über die Art des Übersetzens ins Lateinische erkennbar. Vor zehn Jahren waren auch für die oberen Stufen die Anforderungen in dieser Hinsicht auf ein bescheidenes Mafs gesetzt worden; es hiefs 1892: „Anschlufs an Gelesenes, einfach zu halten, fast nur als Rückübersetzung zu behandeln.“ Dagegen empörte sich das innerste Gemüt derjenigen, welche der unerschütterlichen Ansicht waren, mit den freieren Übungen stehe oder falle das Gymnasium, wie sie das Gleiche einst vom lateinischen Aufsatze behauptet hatten. Sie erklärten solchen engen Anschlufs an das Gelesene, solche sklavische Anlehnung an den

Text für völlig wertlos; die eigentliche bildende Kraft dieser Übungen liege in ihrer Schwierigkeit. Schon 1897 sah sich deshalb die Unterrichtsverwaltung zu einer Korrektur der betreffenden Bestimmungen veranlafst (s. Jb. XII, 16), oder richtiger zu einer näheren Interpretation, welche den freieren Charakter dieser Übungen nicht ausschlofs. Jetzt ist ein Kompromifs zwischen zu leicht und zu schwer, ein Mittelweg gewählt worden, denn es heifst Lehrpl. S. 30: die vom Lehrer in der Regel selbst zu entwerfenden Texte für die schriftlichen Klassenübersetzungen sind einfach zu halten, „müssen aber an die Denktätigkeit solche Ansprüche stellen, dafs ihre Übertragung als selbständige Leistung gelten kann.“ Die Aufgabe, wenn sie an Gelesenes angeschlossen wird, soll keine blofse Gedächtnisübung werden. Die häuslichen Hinübersetzungen verbleiben zwar auch den oberen Klassen, indes ist für die oberen Klassen bemerkt: „Statt der (mit Klassenarbeiten abwechselnden) schriftlichen Hausarbeiten empfiehlt sich im allgemeinen ein sorgfältig geleitetes mündliches Übersetzen aus einem Übungsbuche, das sich in grammatisch-stilistischer Beziehung auf das Hauptsächlichste beschränkt und inhaltlich zur Förderung des allgemeinen Lehrzieles (unter Berücksichtigung auch der griechischen Geschichte und Kultur) geeignet ist.“ Das Übungsbuch der mittleren Stufe hält nach wie vor den Anschlufs an den Wortschatz der Prosaschriftsteller fest. Von den vielfach angefochtenen „Inhaltsangaben“ und dem Lateinsprechen ist zwar jetzt nicht mehr die Rede, aber nach den Äufserungen des Geh. R.-R. Matthias auf der Junikonferenz (S. 129) zu urteilen, sind sie nicht ausgeschlossen. Aber die noch in Süddeutschland, namentlich in Württemberg, üblichen Übersetzungen moderner Vorlagen, die weder 1892 noch jetzt erwähnt sind, dürften als allzuschwierig auch ferner abzulehnen sein.

So ist also ein Punkt, den der bayerische Direktor Gebhard, *Reformbedürftiges an den humanistischen Gymnasien in Preufsen,* herb zu tadeln hatte, fortgefallen: die Vorschrift, dafs sich die Aufgaben für das Übersetzen ins Lateinische auch auf der oberen Stufe an den Lesestoff anschliefsen sollen. Er nennt dies einen Hauptfehler der Lehrpläne von 1892. Nicht blofs in Süddeutschland war jene Vorschrift als auffällig oft die Zielscheibe von Angriffen gewesen, sondern auch in zahlreichen Äufserungen norddeutscher Gymnasiallehrer, welche wir in früheren Jb. regelmäfsig notiert haben. Allein dieser Anschlufs verdient den herben Tadel nicht. Es kommt, wie Kapp, *Übersetzungen in den alten Sprachen im Anschlufs an gelesene Schriftsteller,* richtig bemerkt, ganz auf die Art der Behandlung an. Man braucht sich ja nicht sklavisch dem Gedankengang oder gar dem Ausdruck des gelesenen Abschnittes anzuschliefsen; man kann den behandelten Gegenstand in ein neues Licht setzen und dadurch den Schüler zu einem tieferen Verständnis hinführen; kann auch einen ganz anderen Stoff herbeiziehen, der nur eine gewisse Anlehnung an das Gelesene erlaubt. Bei solcher Interpretation liefs sich die frühere Fassung der Lehrplanvorschriften durchaus rechtfertigen und beibehalten.

Der Anschlufs hat sicherlich auch sein Gutes und braucht nicht zur Langeweile und zur Ertötung des Interesses der Schüler an der Lektüre zu führen. Und so scheint auch uns der Anschlufs des Hinübersetzens an die Lektüre, mit Einsicht und Mafs gehandhabt, durchaus erspriefslich. Nur eine verkehrte Ausführung könnte Schaden stiften. Dafs die Texte einfach zu halten sind, verlangt übrigens auch der bekannte Geh. R.-R. H. Kruse in ZG. 555. Gerade die Übertreibung des Prinzips der „selbständigen Leistungen“ mit Benutzung von Übungsbüchern, die auf den Lesestoff wenig oder keine Rücksicht nehmen, führte zur Ermüdung und Abschreckung der Schüler, indem sie das rein Formalistische in den Vordergrund rückt und die sachlich-ästhetische, die geschmackvolle und „geniefsende“ Interpretation der Schriftsteller beeinträchtigt. Wenn wir die Übersetzungsaufgaben für die Reifeprüfungen der württembergischen Gymnasien SwS. 1900, 322 z. B., wo sie dem Wortlaut nach mitgeteilt und meist aus modernen Autoren entlehnt sind, betrachten, so erregt das Mafs der Anforderungen gerechte Verwunderung. — Auch der zweite Hauptfehler, den Gebhard an den Lehrplänen von 1902 heraushebt — die Beschränkung des grammatischen Unterrichts auf der unteren Stufe und die dabei anzuwendende induktive Methode — hat jetzt an Schärfe verloren, wie wir bereits oben sahen.

Die Zahl der schriftlichen Arbeiten ist mit der erweiterten Stundenzahl etwas gröfser geworden, wohl auch deswegen, weil die Zahl der Herübersetzungen, die von Zeit zu Zeit an die Stelle der Hinübersetzungen treten sollen, vermindert worden ist.

Für das Realgymnasium ist noch zu bemerken, dafs für die lateinische Reifeprüfungsarbeit — Übersetzung ins Deutsche — jetzt nicht mehr zwei, sondern drei Stunden gewährt werden. Diese Zeit wünschte auch die niederösterreichische Direktorenkonferenz, s. ZöG. 797. — Bei der Abschlufsprüfung in U II (auch des Realgymnasiums) ist die Anfertigung einer lateinischen Prüfungsarbeit in das Ermessen der Direktoren gestellt.

Kritik der neuen Lehrpläne. Es ist begreiflich, dafs alsbald nach dem Erscheinen der neuen Lehrpläne Urteile über sie laut wurden. In eine sehr eingehende Musterung derselben tritt der mecklenburgische Direktor C. Bolle, *Die alten Sprachen in den Lehrplänen von 1901,* ein. Der Standpunkt dieses Schulmannes ist aus früheren Jb. bekannt. Sein kritischer Aufsatz gibt zugleich eine gute Übersicht über die Veränderungen, die nun eingetreten sind. Zunächst will er zusehen, ob die neuen Lehrpläne zu einem klaren Ziele gelangt sind. Für das Lateinische waren die Pläne von 1892 nach seiner Meinung nicht klar und nicht folgerichtig. Dafs in den mittleren Klassen der Stundenzuwachs nun (1901) ebenfalls der Grammatik zugewiesen ist, erscheint ihm weniger notwendig als in den oberen Klassen. Aber das Bedenklichste ist ihm: der ganze Stundenzuwachs ist lediglich dem Übersetzen in das Lateinische zugedacht. Dies zu fördern und zu stärken, das ist die Richtung, in welcher die

neuen Lehrpläne für das Lateinische verfaſst worden sind. Dies zeige sich von der Sexta an. 1892 sollte die VI Formenlehre mit „strengster“ Beschränkung auf das Regelmäſsige treiben, das Lesebuch sollte „möglichst viel zusammenhängenden Inhalt“ haben und den lateinischen Stücken sollten die deutschen entsprechen. 1901 ist aus der strengsten Beschränkung eine bloſse Beschränkung auf das Regelmäſsige geworden, soll das Lesebuch „neben Einzelsätzen“ auch zusammenhängenden Inhalt haben und sollen die deutschen Stücke den lateinischen „nur im Wortschatz“ entsprechen; auf den Inhalt also kommt es nicht mehr an. In V sollten 1892 nach Bedürfnis aus dem Lesestoffe einige syntaktische Regeln, z. B. über Acc. c. inf., Partic. coniunctum, · Abl. absol. u. a. mehr abgeleitet werden, 1901 können auſser diesen noch weitere syntaktische Regeln aus dem Lesestoffe abgeleitet werden. Von IV an wird 1901 ausdrücklich hervorgehoben, daſs das Übungsbuch „das grammatische Pensum der Klasse zur Einübung bringt“, während 1892 nur verlangt wurde, es solle sich an den Inhalt des Gelesenen anlehnen. Infolgedessen werden die Einzelsätze wieder ihre alte Herrschaft traurigen Angedenkens antreten. 1892 wurde das Übungsbuch von U II an nicht mehr erwähnt, 1901 wird es bis I eingeführt. 1892 fand die Verbalsyntax in O III ihren Abschluſs, und in den folgenden Klassen bildeten Wiederholungen und Ergänzungen das grammatische Pensum, von O II an nur noch Wiederholungen. 1901 findet die Verbalsyntax erst in U II ihren Abschluſs, und auch die folgenden Klassen sollen „grammatische Wiederholungen mit eingehender Berücksichtigung der wichtigeren und schwierigeren Syntaxregeln“ und „zusammenhängende Belehrungen über besonders hervortretende stilistische Eigentümlichkeiten“ bringen. Dazu sollen Phrasen gelernt werden und wiederholt soll auch die Stilistik im Übungsbuche vertreten sein; sie soll sich freilich auf das Wichtigste beschränken. Wer aber will das feststellen? Nach Bolles Erfahrung ist damit dem Überwuchern der grammatisch-stilistischen Übungen wieder Tor und Tür geöffnet. Und dabei sagen die Methodischen Bemerkungen auf S. 29 selbst: „bei denen noch immer allzuviele Einzelheiten geboten zu werden pflegen“. — An sich findet Bolle abgesehen von diesen grundsätzlichen Einwänden die Methodischen Bemerkungen fast durchweg sehr verständig; sie zeigen, daſs man wirklich gemeint hat, die Übersetzung ins Lateinische nur Dienerin sein lassen zu können, auch wenn man ihr Gebiet erheblich erweitert. Das widerspreche aber aller Erfahrung, und daher ist es Bolle gar nicht zweifelhaft, die Übersetzungen ins Lateinische werden fortan noch mehr Selbstzweck werden und der Widerwille der Schüler gegen das Latein wird wachsen. Die Übersetzung aus solchen Übungsbüchern wird den Schülern oberer Klassen keine Freude machen, und — fragt er — können die heutigen Philologen noch soviel Latein?

So haben nach des Verf. Ansicht die neuen Pläne die Richtung derer von 1882 und 1892 verlassen und sind in die Bahnen vor 1882 zurückgekehrt. Dem neuen Lehrziele stimmt er durchaus zu, hält es nur

für einen verhängnisvollen Irrtum, zu glauben, die sichere grammatische Grundlage könne nur durch Übungen im Übersetzen ins Lateinische bis oben hin erhalten werden. Darum solle auch die Übersetzung aus dem Lateinischen von U III an nicht mehr alle 6 Wochen, sondern vierteljährlich stattfinden.

Unbegreiflich werde diese Änderung, wenn man die Lehrpläne für das Lateinische des Realgymnasiums vergleicht. Das allgemeine Lehrziel sei für beide Anstalten, Gymnasium und Realgymnasium, anscheinend dasselbe; nur stehe hier „leichtere“ Schriftseller, und „Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Alten“ sei weggeblieben. Welche Schriftsteller seien nun dies? Eine Musterung der beiden Anstalten dienenden Schriftsteller dränge die Frage auf: Ist der Unterschied wirklich so grofs, dafs man deshalb jene „Einführung“ usw. nur vom Gymnasium erwartet? Mit der Gleichheit des Zieles im übrigen ist Bolle einverstanden; er fragt aber, wie es kommt, dafs das Realgymnasium diese Schulung von O II an ohne Übungsbücher und ohne Übersetzen ins Lateinische festhalten kann und das Gymnasium nicht. Das sei eine Inkonsequenz, die ihm nur aus einem alten Vorurteil erklärlich erscheint. Diese Übersetzungen ins Lateinische fielen immer nur sehr kümmerlich aus im Gegensatz zu den Herübersetzungen. Und im Griechischen sei es bisher auch ohne sie gegangen. Diese Hinübersetzungen — ein unbegreifliches Vorurteil — seien dem ganzen altsprachlichen Unterricht sehr schädlich, und das werde trotz aller löblichen ins einzelne gehenden Vorschriften der Methodischen Bemerkungen so bleiben. Um der Reifeprüfung willen werde das Gewicht dieser Übungen alles Übrige erdrücken. Also seien diese Lehrpläne ein Rückschritt und brächten nicht die gewünschte Klarheit. Und die Folge werde sein, dafs die Konkurrenz der Realgymnasien und die Unfruchtbarkeit des Unterrichtsbetriebes in den Gymnasien die Reifeprüfung der Gymnasien endgültig von den Übersetzungen ins Lateinische befreien werde. Dann sei die Zukunft des Gymnasiums gesichert. Der Geist des Altertums liege allein in den Werken der Klassiker, nicht in der Fertigkeit des Lateinschreibens, die nicht zu dem Geist der Alten hin-, sondern von ihm fortführe. Zu dem auf grammatischer Sicherheit beruhenden Verständnis der römischen Literatur gebe es einen fruchtbareren Weg als die Dürre und Öde des grammatischen Übungsbuches für O II und I. Dafs dieser fruchtbarere Weg dem lateinischen Unterricht noch eröffnet werde, hofft Bolle noch zu erleben.

Richtete sich die Unzufriedenheit Bolles mehr gegen den Inhalt, welcher der vermehrten Stundenzahl gegeben werden soll, so erfüllt diese Vermehrung als solche andere mit Bedenken, zum Teil aber aus ähnlichen Gründen. So hegt F. Paulsen, *Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert,* Bedenken gegen die Vermehrung der Lateinstunden im Gymnasium, nicht bei der Mittelstufe, aber auf der Oberstufe, weil sie den schriftlichen Übungen und dem Latein wenig aufhelfen wird, zumal niemand an die Notwendigkeit der Sache glaube. Die Fähig-

keit des Lateinschreibens habe ihren lebendigen Gebrauchswert verloren und könne deshalb nicht mehr als wesentliches Schulziel festgehalten werden. Man möge diese eine Stunde dem Griechischen geben! Andererseits wäre dennoch der Entschlufs der Lateinvermehrung geboten gewesen, um den Realabiturienten die Universität zugänglich zu machen. Aber auch an sich war die Vermehrung im Realgymnasium eine notwendige Sache, wie weiter ausgeführt wird. — Hornemann hält in einer Regensburger Gymnasialvereinsversammlung die Reform für einen Mifsgriff und erklärt sich gegen die reichliche Ausstattung des Realgymnasiums mit Latein. Er erblickt im Gymnasium einen wesentlich wissenschaftlichen, im Realgymnasium einen wesentlich wirtschaftlich-technischen Bildungstypus neben der Volksschule. — Wie denken aber die Realschulmänner, die Lehrer an den preufsischen Realgymnasien, über die gröfsere Ausdehnung des Lateinunterrichts an diesen Anstalten? Darüber schreibt Steinbart: „Die Verstärkung der Lateinstunden ist nur eine Erfüllung ihrer Wünsche.“ Und Zange meint *Zur Schulreform:* Man hätte entweder das Latein dem Realgymnasium entziehen und ihm damit den Charakter des Gymnasiums nehmen und nur Realschulen daraus machen müssen, oder dem Latein hier wieder den nötigen Spielraum gewähren sollen; mindestens 6 Stunden in den Tertien und 5 Stunden wöchentlich auf den oberen Stufen, damit diese Anstalt den Charakter als Gymnasium voll bewähren könnte. Naturbeschreibung, Chemie und Mathematik hätten dazu etwas Zeit hergeben können. Denn die lateinische Sprache bereite zu den akademischen Studien am besten vor, wenn sie mit grammatischer, synonymischer und stilistischer Gründlichkeit getrieben werde. Könne der Schüler des Realgymnasiums nicht nur Cäsar, sondern auch Livius, Virgil, Horaz und Tacitus lesen, grammatisch verstehen und übersetzen, so habe er eine sogenannte ganze Bildung, auch wenn er die griechische Literatur nur aus Übersetzungen kennen lerne. Gehen Zanges Wünsche, der als Direktor eines Realgymnasiums Fachmann ist, so über die neuen Lehrpläne hinaus, so zeigt sich gleich Steinbart ein anderer Fachmann, der Reichstags-Abgeordnete Eickhoff, *Die Vorbildung unserer höheren Beamten,* zufriedengestellt; auch er ist der Ansicht, das Realgymnasium werde durch die herbeigeführte Erhöhung der Stundenzahl um 6 auf 49 konkurrenzfähiger zur Vorbereitung für die Universitätsstudien.

Noch von zwei Seiten wird Bolle in seinem Kampfe gegen das Hinübersetzen, das die Lehrpläne von neuem stärken, Unterstützung zuteil. Univ.-Prof. Dr. W. Rein, *Zur kaiserlichen Schulreform,* glaubt, eine Einführung in die alte Welt des Griechischen und Lateinischen im Bunde mit der nationalen Erziehung könne auf dem Gymnasium nur durch eine Entbürdung desselben geschehen, die darin bestehe, dafs die formale Behandlung der alten Sprachen in die zweite Stelle rücke, das Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische und Lateinische aufgehoben und die ganze verderbliche Extemporalienwirtschaft gründlich beseitigt werde. Geschehe dies nicht, so werde abermals in diesem Stücke nur halbe Arbeit

getan und der Ruf nach Reform werde nicht verstummen, die Schulen würden nicht zur Ruhe kommen, nach der sie verlangen. Baethcke, *Bemerkungen zu den schriftlichen Arbeiten in den alten Sprachen*, beklagt, dafs man nicht die schriftliche Übersetzung ins Deutsche in der Reifeprüfung fordere. Es heifse zwar in den Lehrplänen S. 74: „Mit aller Entschiedenheit ist einer einseitigen Wertschätzung des sogenannten Extemporales entgegenzutreten.“ Diese Weisung sei ganz unbegreiflich harmlos, wohl nur ein Ausdruck der Verlegenheit, eine Beruhigung des Gewissens sich selbst und dem Publikum gegenüber nach dem Sprichwort: „Wasch mir den Pelz und mach mich nicht nafs!“ Denn so lange dieses Extemporale in der Reifeprüfung gefordert werde, so lange werde der Lateinlehrer in den oberen Klassen mit allem Nachdruck darnach streben, dafs der Schüler seine Übersetzung gut mache. Daher fordere man nur Übersetzungen ins Deutsche, deren Wert auch Lehrpl. S. 30 unten anerkannt wird! — Ein anderes Bedenken gegen die neuen Lehrpläne äufsert H. Belling in der Zeitschrift „Der Unterricht“ I S. 275: Im ersten Halbjahre der IV könne von abgesonderter Lektüre noch gar keine Rede sein, sondern der Unterricht sei durchaus noch in derselben Art zu betreiben wie in VI und V. Belling stellt auch S. 311 ein redaktionelles Versehen der neuen Lehrpläne fest; es handelt sich um die Bewertung der schriftlichen Übersetzungen ins Deutsche. — Endlich hätte Belling gleich Baethcke eine schriftliche Übersetzung aus dem Lateinischen in der Reifeprüfung für konsequent gefunden.

Für die lateinlosen Realschulen liegt jetzt die Versuchung nahe, zu der Einführung des Lateinischen in irgend welcher Form überzugehen, um ihren Abiturienten die Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung während der Studienzeit zu ersparen. Hoffentlich geschieht dies so, dafs das Lateinische in einigen wahlfreien Stunden gelehrt wird; eine zwangsweise Einführung wäre im Interesse dieser notwendigen und durchaus lebensfähigen Schulgattung zu bedauern. Denn dann würden die Oberrealschulen bald in Reformgymnasien oder Realgymnasien sich verwandeln. So ungefähr denkt auch Holzmüller in ZhS. 383. Der neue Herausgeber der ZhS., Prof. Dr. Schmitz-Mancy, spricht sich in dieser Zeitschrift 13. Jahrg. S. 3 darüber aus, ob die Einführung wahlfreien lateinischen Unterrichts in den Oberrealschulen, wie er jetzt von vielen Seiten gefordert wird, die Eigenart der Realschulen gefährdet oder zerstört. Er gibt zu, dafs alle Studierenden lateinische Vokabelkenntnis bedürfen; französische Philologie z. B. sei ohne Latein unmöglich.

Wir kommen zum Schlusse. Wenn die neuen Lehrpläne nach Aufhebung des Gymnasialmonopols und nach Regelung der Berechtigungen dem einen zu weit, dem anderen nicht weit genug gehen, wenn die wahren Freunde des Gymnasiums und der humanistischen Bildung, die nun auch das Realgymnasium an seinem Teile zu geben vermag, die Vermehrung des Lateinischen als Erfüllung eines unablässig und nachdrücklich geforderten Wunsches mit Freuden begrüfsen, während andere der Ver-

stärkung mit gemischtem Gefühle gegenüberstehen oder die neue Richtung auf das Grammatische und die Hinübersetzungsübungen, welche das erweiterte Stundenmafs ausfüllen soll, ernstlich beklagen: so glauben wir doch, wie wir es schon oben S. 20 und Jb. XV, 26 ausgesprochen haben, dafs für das Gymnasium mit der Neuordnung eine bessere Zeit angebrochen ist. Wir halten uns zu der Hoffnung berechtigt, dafs mit den neuen verbesserten Lehrplänen und den vorzüglichen methodischen Bemerkungen zu denselben dem unseligen Schulstreite in Preufsen die Schärfe genommen und den höheren Lehranstalten jeder Gattung eine gedeihliche Weiterentwickelung gesichert sein wird. Das wird aber erst dann geschehen, wenn die Zahl der Gymnasien durch Umwandlung eines erheblichen Teiles derselben in Realgymnasien und Oberrealschulen verringert wird; und namentlich im Osten der Monarchie wird hierauf bald Bedacht genommen werden müssen. Dann wird niemand mehr Anlafs haben, dem Gymnasium seine Kreise zu stören, seine Eigenart zu befehden, das System und die Methode, in dem es lebt und webt, zu verdammen. Zur weiteren Verständigung über das Wesen und die Ziele der nun eingetretenen einschneidenden Reform, über die heilsame Wirkung, die man sich von ihr versprechen darf, wird auch die neue *Monatsschrift für höhere Schulen,* herausgegeben unter Mitwirkung von einem glänzenden Stabe namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten vom Geh. O.-Reg.-R. Dr. R. Köpke und Geh. Reg.-R. Dr. A. Matthias das ihrige beitragen. Sie wird alle durch äufseren und inneren Beruf an der Reform Interessierten durch freien Meinungsaustausch aufklären; ein Muster dieser Art ist schon der programmartige Aufsatz des ersten Heftes von A. Matthias, *Zur Einführung,* ein gutes Prognostikon für den Geist, der in dieser Zeitschrift walten, und für die vortreffliche Wirkung, die von ihr ausgehen wird. Wir kommen im nächsten Jahresbericht auf den Inhalt des ersten Jahrganges zurück.

B. Didaktik im allgemeinen.

Beherzigenswerte Worte, Erfahrungen aus der didaktischen Praxis spricht O. Altenburg aus in einer Anzeige von Alb. Fischer, *Über das künstlerische Prinzip im Unterricht.* Bei der grammatischen Unterweisung unserer Schüler gehe denselben oft der künstlerische, nicht blofs der wissenschaftliche Genufs der Zusammenfassung der sprachlichen Einzelheiten zu einem systematischen Ganzen ab. Auch in der Lektüre bleibe der Unterricht, ganz gleich aus welchen Gründen, mehr oder weniger beim Einzelnen stehen. Die eigentlichste Intention des Autors gelangt nicht zu vollster Kenntnis des Schülers, zu innerstem Nachdenken und Nachempfinden. Dafür werden Beispiele aus dem Horaz-Unterricht, aus Tacitus' Germania und Annalen gegeben. Es gelte, den Schüler von der mehr „wissenschaftlichen" Einzelbetrachtung auf die wahre künstlerische Gesamtbetrachtung hinzulenken. — An dieser Stelle sei noch auf ein Buch desselben Verf. aufmerksam gemacht, das allerdings den Latein-

betrieb weniger als die erziehliche Arbeit des Lehrers überhaupt angeht: *Die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft.* Aus vielfachen Abhandlungen haben wir den Verf. in diesen Jb. als einen denkenden Lehrer kennen gelernt, der die Schätze seiner Bildung und Erfahrung für die Lektüre des Cicero, Livius, Horaz, Tacitus u. a. Lehrenden und Lernenden zugänglich zu machen versuchte und zwar stets unter dem allgemeinen Gesichtspunkte idealer Bildungsziele. Was er nun früher an Einzelbeispielen durchgeführt oder angedeutet hatte, führt er in diesem Buche zu einem System abgerundet in zehn Kapiteln aus. — In ähnlicher Richtung wie Altenburgs Versuche bewegt sich ein Aufsatz von Jac. Simon, *Beispiele für den psychologischen Unterricht im Sinne der Konzentration,* ein Nachweis, wie man mehrere Kapitel der Psychologie ausschliefslich mit dem aus den Klassikern gewonnenen Wissensschatze beleuchten kann, z. B. die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele an Sall. Jug. c. 113, Cat. c. 15 u. a., auch an Parallelstellen aus deutschen Klassikern, Temperament und Naturell u. a. nach Hor. Ep. ad Pis. 158 ff.; Ursprung und Entwickelung der Sprache, Mitgefühl, soziale Gefühle, moralische Gefühle und dergl. mehr.

Weniger Anklang dürften die didaktischen Grundsätze W. Nausesters in seiner Schrift *Denken, Sprechen und Lehren. I. Grammatik,* finden, so wertvoll das Buch auch in rein sprachpsychologischer Hinsicht ist. Von dem Grundsatze ausgehend, dafs im Zusammenhange der Rede für den Lernenden, der mit dem Verständnis ringt, nur das Wort Wert hat und nur die Bedeutung der Worte Schwierigkeiten bereitet, die Abwandlung (Flexion) dagegen als ein rein äufserer Schmuck der Sprache unfähig, im Zusammenhange den Gegensatz auszudrücken, und darum nebensächlich ist, will er dem Schüler die Formenübungen ersparen, die Extemporalien abschaffen und ihn gleich in medias res, an das Lesen der alten Schriftsteller selbst führen. Die Unterrichtsverwaltung könne also die ersten drei Jahre altsprachlichen Unterrichts bis zur Tertia sparen. — Man möge aber ob dieser übermäfsigen Betonung der Semasiologie das Buch nicht gering schätzen und auf seine Lektüre verzichten. Aus dem Schatze langjähriger Unterrichtserfahrung holt Verf. manches Körnlein hervor, das des Aufhebens und Merkens wert ist, so dafs sein Werk immerhin eine Bereicherung der pädagogischen Sprachpsychologie bildet.

Auf die Umgestaltung der herkömmlichen pädagogischen Praxis, und zwar auf die Höherwertung der Lektüre zielt auch ein Aufsatz in LL. 67, 16 von Direktor C. Bolle, *Die alten Sprachen nach den Lehrplänen von 1892.* Der schon oben (S. 23) erwähnte Verf. wendet sich gegen Rausch, *Ein Grundirrtum der Lehrpläne von 1892* (s. Jb. XV, 24). Nach ihnen falle nur dem Lateinischen das Exponieren, die Grammatik und das unfreie Komponieren zu. Das sei ein Irrtum, da innerhalb jeder Sprache, auch Griechisch und Französisch, alle drei Arten von notwendigen Übungen freizugeben seien, selbst unter Verkürzung des Lesestoffes. Diesen Satz bekämpft Bolle. Er sagt zunächst, was unter sprachlich-

logischer Schulung zu verstehen sei; sie ergebe sich nämlich nur aus der Einsicht in das System der für die Lektüre notwendigen grammatischen Gesetze. Für das Latein sei die Befähigung der Schüler zum Verständnis der klassischen Schriftsteller ohne jede Rücksicht auf die Fähigkeit, die lateinische oder griechische Sprache mündlich oder schriftlich zu gebrauchen, ein neues Lehrziel gegen die Pläne von 1882 und zwar das heutzutage einzig mögliche. Der neuhumanistische Betrieb, den Geist des Altertums anstatt in der Lektüre in der mündlichen und schriftlichen Anwendung der lateinischen Sprache zu suchen, sei eine Verirrung und dem Latein selbst schädlich. Lateinsprechen und im Anschlufs an die Lektüre auch zu schreiben, sei nach den Lehrplänen allerdings nicht ausgeschlossen, und es wäre ein grofser Segen, wenn endlich für Sexta und Quinta ein Lesebuch entstände mit leichten und interessanten Geschichten an Stelle der ledernen Einzelsätze, ein Lesebuch, an welches solche Sprech- und Schreibübungen anzuschliefsen sich lohnte. Diese Schreibübungen sollen aber in den unteren Klassen nicht Hauptquelle für die Beurteilung des Schülers sein und sich erst recht nicht bis in die obersten Klassen erheben. Da soll die Lektüre allein herrschen. Den Einwand, dafs ohne das Komponieren die grammatische Sicherheit schwinde und das Übersetzen zum Raten werde, hält Bolle für unberechtigt; man sehe das am Griechischen in den oberen Klassen. Dies sucht Verf. am Schlusse näher zu begründen. Mit ihm stimmt überein H. Schiller, *Die erste Schulreform im 20. Jahrhundert,* PA. 42. Nun haben aber die neuesten Lehrpläne ihnen Unrecht und den Neuhumanisten Recht gegeben. — So ist auch die Stimme Neudeckers, *Die Zukunft des fremdsprachlichen Unterrichts auf den Gymnasien,* wirkungslos verhallt. Neudecker stand seit langem mit an der Spitze derer, welche wie Chr. Wirth das Hinübersetzen ins Lateinische als einen der schädlichsten Auswüchse des Grammatizismus bekämpften. In dem genannten längeren Aufsatze prüft er nochmals die Gründe für und gegen das Hinübersetzen, namentlich an den Grundsätzen des hervorragenden Stilisten Nägelsbach. Mit drei Gründen verteidige man das Hinübersetzen: 1. Sicherheit und Gründlichkeit der Klassikerlektüre, 2. die durch nichts ersetzbare Bildungskraft, 3. die Virtuosität im lateinischen Stil als die edelste Gymnastik des Geistes. Gegen diese Grundsätze geht er nun der Reihe nach mit folgenden Waffen vor. Er zeigt 1. nach Chr. Wirth, dafs der tatsächliche Rückgang im Herübersetzen nur eine Folge der Vernachlässigung des lateinisch-deutschen Wortschatzes und der lateinisch-deutschen Grammatik sei, nicht aber aus der Einschränkung der Hinübersetzungsübungen sich ergeben werde. Darnach sei ein vollständiges sprachliches Verständnis der klassischen Autoren ohne jegliches Hinübersetzen erreichbar, oder man müfste das Hinübersetzen auf den poetischen Stil wie den Stil des Tacitus ausdehnen. 2. Die logische Sprachbildung und Schulung, so führt Verf. gegen J. Keller, *Denken und Sprechen im Sprachunterricht,* aus, sei aus den Herübersetzungsübungen zu gewinnen; diese seien auch nicht leichter als das

Hinübersetzen. Hier berührt sich Neudecker in manchem mit A. Waldecks Theorie (Jb. X, 29 ff.). Zum 3. sucht er Nägelsbach zu widerlegen. Wie herbe Täuschungen hat er nun inzwischen erfahren, wenn er am Schlusse seiner lesenswerten Abhandlung die Ära des Hinübersetzens schon beendigt und sie einem die wirkliche logische Schulung bringenden Herübersetzen durch umfassende Lektüre Platz machen sieht! Selbst die ausschweifendsten Sanguiniker werden kaum hoffen, dafs in den nächsten zehn Jahren der von ihnen gewünschte Systemwechsel eintritt.

Zur Methodik des lateinischen Unterrichts schrieb J. Stöcklein im Anschlufs an die Programm-Abhandlung München Wilh.-Gymn. 1900 (Jb. XV, 35) eine weitere Ausführung zunächst über die Darbietung und Einübung der Verba und Verbalformen, ein umfangreicher und gehaltvoller Aufsatz. Er kann nicht finden, dafs die deduktive Methode schneller als die induktive zum Ziel führt; das im Zusammenhang Dargebotene und Selbstgefundene haftet zudem besser, wie überhaupt das Finden den Geist mehr anregt, mehr Freude und Lerneifer entwickelt. Es wird dies an Beispielen gezeigt und auch bewiesen, dafs diese heuristische Methode nicht gegen die bayerische Schulordnung verstöfst. Man sollte auch solche Nomina, auch deutsche Fremdwörter, die von lateinischen Verben abgeleitet sind, gleich bei der Erlernung der Verba mitheranziehen, ohne aber zu viele Formen auf einmal zu bieten. Überhaupt kein mechanisches, kein zusammenhangloses Auswendiglernen, mannigfache Vorführung in wechselnder Reihenfolge und wechselnden Verbindungen, immer in kurzen Sätzen, bis die Form sich festgesetzt hat und bis zur unbewufsten Anwendung der Regeln! Übung bis zu diesem Ziele ist wichtiger als das Herplappern memorierter Regeln. Dagegen lasse man lateinische Texte, die verstanden sind, memorieren. In den unteren und mittleren Klassen mufs das Herübersetzen mehr gepflegt werden. Anweisungen über das Lesen der lateinischen Sätze und die mündlichen Übungen — an leichten Sätzen mit fesselndem Inhalt — werden gegeben und dann der Vorschlag von H. Ziemer erörtert, die vier Konjugationen nebeneinander durchzunehmen; den Schlufs bildet die sofortige Berichtigung und Unterdrückung der Fehler des Schülers. Der ganze Aufsatz zeigt das lobenswerte Bestreben, an Stelle eines äufserlichen Verfahrens, eines starren Mechanismus und verknöcherten Formalismus die Geist und Leben weckende echt pädagogische Psychologie zu setzen, die den Dingen auf den Grund geht und die Einzelfälle der Schülerfehler mit liebevoller Hingabe studiert, um daraus die Kunst zu gewinnen, sie dauernd und sicher abzustellen.

Da aus Quarta und Untertertia die lateinische Dichterlektüre beseitigt ist, so bietet, dem allgemein anerkannten Bildungswert der Poesie auch hier ein Feld eröffnend, R. Busse, *Crustula,* als Ersatz zur Übersetzung in den mittleren Klassen lateinische Verse mit bedeutungsvollem Inhalt in knapper Form, die zugleich zum Nachdenken anregen und auch das Ohr des Schülers an das fremde Idiom zu gewöhnen geeignet sind,

Beispiele zu bestimmten grammatischen Regeln, oft besser als die „Fabriksätze“, eine angenehme Abwechselung in der Öde der Prosalektüre. Die Verse sind mit Absicht aus Horaz gewählt, z. B. Nil mortalibus ardui est, Aequam memento cet., dos est magna parentium virtus. Dagegen ist nur einzuwenden, dafs sehr viele dieser Sprüche dem Schüler schon aus seinem Elementarlesebuche bekannt sind.

Th. Vogel, *Die Behandlung des literaturgeschichtlichen Stoffes im Lateinunterricht der Oberstufe,* will dartun, dafs der synchronistischen Behandlungsweise im Unterricht noch ein gröfserer Spielraum eingeräumt werden kann, also dafs öfters (gelegentlich) Literaturbilder, die Gleichzeitiges zusammenstellen, zu ruhiger Betrachtung den Schülern vorgeführt werden möchten. Dieser Nachweis knüpft sich an die römische Literatur; auch Seneca und der ältere Plinius seien heranzuziehen. Es wäre dazu also eine Chrestomathie nötig, wie sie Opitz und Weinhold geschaffen haben (Jb. VIII, 61). Auch Wohlrabs Realienbüchlein wird mehrfach empfohlen.

Wiederholte Anfragen über den Betrieb des *Lateinischen in den Oberklassen und speziell in II des Realgymnasiums (Wöhlerschule) nach Frankfurter Lehrplan* veranlafsten A. Bilger zu einer Zusammenstellung, in welcher das durchgenommene Pensum nach Grammatik (Reinhardt, Perthes) und Übungsbuch (Ostermann) und Lektüre — u. a. nach der vorhin genannten Chrestomathie — in genauer und übersichtlicher Anordnung vorgeführt wird, also ein ausgeführter Lehrplan, an welchem besonders die Vielseitigkeit der Lektüre auffallend ist. Andere Realgymnasien suchen nämlich gerade die Lektüre auf möglichst wenig Schriftsteller zu beschränken, um den Schüler in ihnen heimisch zu machen.

Den gegenwärtigen Stand der Reform von Hermann Perthes und die Mittel zu ihrer Weiterbildung legt der Bruder des Verstorbenen Professor Otto Perthes-Bielefeld in einer manches Neue bietenden, höchst beachtenswerten Programm-Abhandlung dar. Perthes ging bekanntlich von dem Grundsatz aus: „Bei Aneignung der Vokabeln, Formen und Regeln ist vom Satze auszugehen.“ Diesen Satz haben — nebst manchen anderen seiner Forderungen wie Berücksichtigung des Inhalts der Schriftsteller, den Ausschlufs alles Unregelmäfsigen auf der untersten Stufe, die Pflege einer guten Verdeutschung — sowohl die Lehrpläne von 1892 und 1901 wie auch die meisten seit 1876 erschienenen Elementarbücher aufgenommen. Dennoch sind seine wertvollen Gedanken noch nicht in dem Mafse zur Geltung gekommen, wie sie es verdienen. Teilweise bedürfen sie auch der Berichtigung und Ergänzung, wenn sie ihre vollen Früchte bringen sollen. Dies nachzuweisen ist der Zweck der Arbeit von O. Perthes. Die Wirkung der Grundsätze von H. Perthes wird in dessen Lesebüchern durch einzelne Mängel beeinträchtigt: Die einzelnen Sätze hängen dem Inhalt nach nicht zusammen, der Lesestoff ist zu umfangreich und zu schwer. Nötig wäre daher: erhebliche Verminderung des Stoffes, peinlichste Vermeidung aller unnötigen Schwierigkeiten, Tilgung der nicht

zu lernenden Vokabeln. Die übrigen Lesebücher, wie die von Meurer, Ostermann-Müller, Harre-Giercke, Richter, Fries, Holzweifsig, Gurlitt, Wartenberg u. a., haben gleichfalls viel ungeeignete Sätze, weil nach den Lehrplänen der Inhalt vorzugsweise aus der alten Sage und Geschichte genommen werden soll; sie machen dem Lehrer, der die Bedeutung der Formen oder vom Deutschen abweichende Konstruktionen klar machen will, unnützer Weise Schwierigkeiten. Z. B. für den Abl. abs. ist in keinem Lehrbuch der vom Verf. angedeutete naturgemäfse Gang der Behandlung — Ausgehen vom einfachen Abl. — durchgeführt worden. Das Gleiche gilt auch den Infinitiv-Konstruktionen. Will der Lehrer die ihm vom Lesebuch gebotenen Sätze benutzen, um daraus Regeln, Vokabeln und Formen von dem Schüler selbst erarbeiten zu lassen, so wird er vom Buche nicht genug unterstützt. Viel Schuld hieran hat wohl die alte Methode O. Jägers, nach welcher zuerst die Regel gesagt, dann der Satz gelesen und die Form eingeübt werden soll. O. Perthes gibt deshalb einen Weg an, wie das Selbsterarbeiten der Vokabeln und Formen am Satze zu geschehen hat. Andererseits haben sich die Lesebücher bei Wahl der Vokabeln viel zu enge Schranken dadurch gesetzt, dafs sie sich an den Gang der Grammatik zu eng anschliefsen. Dadurch haben sie manchen didaktischen Vorteil aufgegeben und unnötige Schwierigkeiten geschaffen. Sodann hat H. Perthes selbst den an sich richtigen Grundsatz von der unbewufsten Aneignung falsch angewendet, und daher mag es kommen, dafs seine Lesebücher und ihnen ähnliche wie die von Lutsch sich in der Praxis nicht so bewähren, wie sie es könnten. Jeder Satz mit jeder Vokabel, jeder Form mufs volles geistiges Eigentum des Schülers werden, dann bietet der Satz dem Gedächtnis eine Stütze für das Behalten von Vokabeln, Formen und Regeln. Auf Grund dieser Ausführungen nun formuliert Verf. neue Bestimmungen der Lehrpläne, die 1901 freilich nicht in seinem Sinne und Wortlaute aufgenommen worden sind, aber das Meiste, was er will, wird durch die neuen Lehrpläne nicht verboten. Die Forderung einer Verdeutschung eines lateinischen Textes bei der Reifeprüfung steht allerdings nicht in der neuen Prüfungsordnung. Der Schlufs der Abhandlung bringt nun eine originelle Überraschung. Verf. will 4000 Mark opfern, wenn er seinen Angaben und Wünschen entsprechenden Lesestoff für das erste Semester des Lateinunterrichts dafür in die Hände bekommt. Zunächst bittet er die berufenen Fachgenossen, die von ihm ausgesprochenen Forderungen zu prüfen. Sind sie vielleicht mit einigen Verbesserungen brauchbar, dann will er die 4000 Mk. als Preise für die besten Lösungen der Aufgabe aussetzen. Es kommt ihm also vor Stellung der Preisaufgabe auf die Beantwortung folgender Fragen an: 1. Wird durch die Einrichtung der vorhandenen Lehrbücher eine fruchtbare Behandlung des lateinischen Unterrichts erheblich erschwert? 2. Sind die hier gestellten Forderungen betreffs ihrer Einrichtung ganz oder teilweise berechtigt? 3. Ist von einer Preisaufgabe die erstrebte Abhilfe zu erwarten oder sind andere Wege geeigneter? —

Wir wollen mit unserer Ansicht nicht hinter dem Berge halten. Es läſst sich nach des Verf. teilweise durchaus berechtigten Gesichtspunkten ein brauchbares Lehrbuch konstruieren, welches den Plänen von 1901 nicht zuwiderläuft. Aber das Lehrbuch tut's nicht allein. Es ist ja kein Automat, der nur aufgezogen zu werden braucht, um zu arbeiten. Es kommt mindestens ebensoviel auf den Lehrer an, der, wenn er die Sache versteht, auch mit dem heutigen Lehrmittelwerkzeug ganz befriedigende Erfolge erreicht. Trotzdem bitten wir den Verf., seinen Plan weiter zu verfolgen und den Preisbewerb in die Wege zu leiten. Für die edelgemeinte materielle Unterstützung der Gymnasialpädagogik verdient er den Dank der Fachgenossen und der Behörde.

C. Anfangsunterricht.

Wie wir eben sahen, will O. Perthes dem über allerlei Hindernisse stolpernden lateinischen Elementarunterricht eine bessere Bahn bereiten. Von ähnlichen Gedanken geleitet schreibt Hellwig *Über eine zweckmäſsigere Verteilung des elementaren Lernstoffes im lateinischen Sprachunterricht*. Auch nach seiner Meinung wird hier noch zuviel Ballast in der Elementargrammatik wie im Übungsbuche mitgeschleppt. Nur an Cäsars Wortschatz und zwar nur mit den häufigsten und leichtesten Vokabeln sollte die Arbeit geschehen, dabei aus Cäsar B. Gall. nur B. I bis IV, d. i. der Kursus der Untertertia, zu Grunde liegen, allenfalls auch Nepos, für den Verf. eine Lanze bricht; für die Schule wäre eine emendierte Ausgabe herzustellen. Was nun die Verteilung des grammatischen Stoffes auf der Unterstufe betrifft, so liege hier die Überlastung mit Formen klar zutage. Im Lektürestoff der U III kommen 4610 Verbalformen vor, aber keine einzige vom Fut. I, 1 vom Fut. II, 1137 dritte Personen, nur 6 erste, keine einzige zweite Person des Singulars neben 1172 dritten Personen des Plurals, nur 14 erste und 1 zweite Person des Plurals. In des Nepos gelesensten Vitae stehen 3325 Verbalformen, darunter 1052 der dritten Person, 50 der ersten und 37 der zweiten Person des Singulars, bezw. 859 — 22 — 5 des Plurals. Daraus folgt, es ist vor allem die dritte Person zu lernen, der Konjunktiv und das Futur kann dem Sextaner geschenkt werden; beide lerne erst der Quintaner! An dem Übungsbuche von Holzweiſsig für VI[15] zeigt Verf. nun weiter, wie viel Überflüssiges dort sich ansammle. Auch beim Pronomen könne gespart werden; unnötig sei die direkte Frage, vielleicht auch die ganze III. Deklination. So gibt es Luft und Raum zur behaglichen und sicheren Aneignung des elementaren Lernstoffes. — Verf. weiſs vielleicht nicht, daſs das lateinische Elementarbuch von J. Höpken für den Anfangsunterricht in U III (s. Jb. XII, 58) einen groſsen Teil gerade dieser Wünsche schon verwirklicht hat. Für den Sextaner ist eine so weit gehende Seisachtheia aber noch eher dienlich als für den Latein beginnenden Untertertianer. — Gleich Hellwig macht Th. Preger, *Zur Verteilung*

des Lehrstoffes in den zwei untersten Klassen, Vorschläge, den zu grofsen Stoff zu beschränken.

Den lateinischen Unterricht in der I. und II. Klasse nach der neuen Auflage der österreichischen Instruktionen schildert M. Strach. Diese neue Auflage räumt dem Lehrer mehr Spielraum ein. Im Lehrplan ist das Meiste unverändert geblieben, nur die Bestimmungen über die schriftlichen Arbeiten, in etwas auch die über Orthoepie sind geändert. Für die Durchnahme der Kasus an Sätzen werden Vorschriften gegeben, gegen welche Verf. Einwendungen erhebt; aus seiner Erfahrung macht er Mitteilungen über das Einüben durch Chorsprechen. Die Methode der alten Instruktionen und der neuen Weisungen werden verglichen und das Bessere hervorgehoben. Die neuen empfehlen auch Retroversionen und Variationen der Sätze; in den alten fehlte dies. Ebenso füllt die neue Instruktion eine Lücke aus, was die Methode des Einübens der Formen und das Übersetzen betrifft; hier findet sich ein Abschnitt über zusammenhängende Lesestücke. Ein Mittelweg zwischen der Forderung, nur Einzelsätze (O. Jäger), und der, mehr zusammenhängenden Lesestoff zu bieten, wird empfohlen. Sodann mustert Strach die Bestimmungen über die häuslichen Aufgaben und Arbeiten, über Kompositionen, deren Korrektur, Behandlung der Korrektur in der Klasse (Tafelbenutzung), des Vokabelschatzes, über Lateinsprechen, Verteilung und Auswahl des Stoffes — hier einige bemerkenswerte Änderungen —, gelegentlichen Betrieb der Syntax. Das Endurteil lautet: In den neueren Instruktionen waltet eine freiere Auffassung, die der Individualität des Lehrers ihr Recht werden läfst; während die neuen Lehrpläne nur die seit 16 Jahren ergangenen Verordnungen aufgenommen haben, finden sich in der neuen Auflage der Instruktionen mehrfache Abweichungen von der alten Form, die, mit Ausnahme der Forderung des induktiven Verfahrens, die einzelnen Kasus aus den Paradigmen zu gewinnen, nach Strachs Meinung volle Billigung verdienen. — So hat auch die österreichische Unterrichtsverwaltung gleich der preufsischen die Anregungen der Fachmänner und aus der Mitte der Vereine aufmerksam verfolgt und beachtet. — Über den Vortrag Strachs fand noch ein Meinungsaustausch statt, der Msch. 286 veröffentlicht wird. — Aus österreichischer Erfahrung gibt auch Direktor A. Polaschek, *Bemerkungen zur Methodik des lateinischen Unterrichts auf der untersten Stufe,* eine Menge praktischer Ratschläge, Winke und Fingerzeige über den Betrieb des grammatischen Unterrichts, des Lesebuchs (Hauler) und Methodisches namentlich zur Einübung der Verbalformen, Stoffteilung auch in den Übungsbüchern.

Gleich Strach erklärt sich W. Becher, *Zum lateinischen Elementarunterricht,* gegen das System der Induktion und der möglichst früh in den Lese- und Übungsbüchern auftretenden zusammenhängenden Stücke, indem er offen als Anhänger der „veralteten" Methode Jägers sich bekennt. Und wie oben H. Perthes, so fordert er einen bescheidenen Inhalt des Lesebuches, weniger Sachliches, mehr Formales. Jenes bringe

Überlastung, namentlich wenn auch das syntaktische Pensum der Tertia schon früh eingeschmuggelt wird. Erfreulich ist seine Stellungnahme gegen die „kurzgefafsten" lateinischen Schulgrammatiken, „ein zweites Phantasma der neueren Richtung"; die Mängel dieser fragmentarischen Behandlung und die Anforderungen an ein Lesebuch nach des Verf. System werden erörtert.

R. Holsten, *Die lateinische Reinschrift in VI*, gibt einige Ratschläge für den ersten Lateinunterricht und bekennt sich zugleich, wie Unzählige vor ihm, als Gegner des induktiven Verfahrens. Die Schüler sollen möglichst viel richtiges Latein hören und sehen, daher auch Sätze abschreiben, namentlich häusliche Reinschriften von bereits vor- oder nachübersetzten lateinischen Texten, die besser sind als Reinschriften der Extemporalien. Der Nutzen solcher Reinschriften wird weiter beleuchtet.

D. Grammatik.

Eine Arbeit, die wegen der vornehmen und stolzen Höhe ihres Standpunktes, wegen der Weite ihres Gesichtskreises und wegen der allgemeinen und grundsätzlichen Bedeutung ihres Themas, einer schulwissenschaftlichen Frage ersten Ranges, sich so weit über den niederen Schwarm der grammatischen „Beiträge" und die Detailkrämerei, die wir in diesem Abschnitte gewöhnlich zu behandeln haben, erhebt, wie die ragenden Türme der Dome über die Dächer der Bürgerhäuser, verdient darum, an die Spitze dieses Abschnitts gesetzt zu werden. Es ist die Programm-Abhandlung des Gymnasiums zu Münstereifel von dessen Direktor Jos. Weisweiler, *Keine lateinisch-griechische Parallelgrammatik!* Der Titel besagt schon, dafs Verf. eine lateinisch-griechische Parallelgrammatik grundsätzlich verwirft, dafs er entschiedener Gegner der Hornemannschen Bestrebungen auf diesem Gebiete, eine Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen ins Leben zu rufen, und ein abgesagter Feind aller der Parallelgrammatiken ist, die im letzten Jahrzehnt das Licht der Welt erblickten, mögen sie nun Thimme oder Reinhardt und Römer — für das Frankfurter System — oder P. Weifsenfels — für das System Ostermann-H. J. Müller — oder sonst wen zum Verfasser haben. Er geht mit allen diesen Lehrbüchern, deren allgemeine und besondere Schäden und Schwächen er schonungslos aufdeckt, furchtbar ins Gericht. Seine herbe und vernichtende Kritik der einzelnen Lehrbücher dieser Art wird für ihn mitbestimmend, ein Verdammungsurteil über das ganze System auszusprechen; doch sind für dieses Urteil allgemeine, sehr gewichtige Gründe mafsgebend, die wohl erwogen und gelesen zu werden verdienen. Er deckt zunächst die Gründe des allgemeinen und rapiden Rückgangs des klassischen, besonders des lateinischen Sprachunterrichts auf, der im letzten Jahrzehnt zu dem Zusammenbruche hinführte, vor dem wir jetzt (1901) stehen. Die fortgeschrittene Technik, wie sie sich wenigstens in der Fachliteratur breit mache, habe den Niedergang nicht verhindert. Auch die Lehrpläne trügen einen Teil der Schuld, da sie 1892 — und noch

1901 S. 33 — verlangten, dafs bei der Wahl der Grammatik darauf zu achten sei, „dafs ihr syntaktischer Aufbau mit der daneben gebrauchten lateinischen Grammatik im wesentlichen übereinstimmt“. Kein Wunder, dafs nun die Verfasser der Schulgrammatiken in thörichter Übertreibung dieses Satzes sich irgend eine lateinische Grammatik zum Muster nahmen, um darnach eine griechische, französische oder deutsche, wie dies in Frankfurt geschehen, Paragraph für Paragraph zurechtzustutzen. Die Einheitsgrammatik ist aber eine Utopie, wie die Einheitsschule selbst. Die Sprünge und Risse, die Folgewidrigkeiten und Widersprüche, der ganz unerträgliche Zwang dieses künstlichen Systems, welcher die lebendigen Sprachgebilde auf ein Prokrustesbett spannt, diese hohle Abstraktion aus dem logischen Gehalt der Sprachen, die doch ihre wesentlich individuellen Sprachformen nach verschiedenen psychologischen Gesetzen ausgestalten — diese Verirrungen können nicht schärfer gegeifselt werden, als es hier geschieht. Andererseits fehlen die Vorbedingungen für die Ausarbeitung einer brauchbaren, in sich begründeten Parallelgrammatik so gut wie ganz und es ist geradezu unbegreiflich, sagt W., wie ein solcher Gedanke jetzt mit dem Anspruch innerer Berechtigung hervortreten kann. Er verkennt zwar nicht die Fortschritte der vergleichenden Sprachwissenschaft, auch nicht Hornemanns Verdienst um die Sache, aber es fehlt vor allem eine entsprechend aufgebaute, allgemein anerkannte und in Gebrauch genommene deutsche Schulgrammatik. Nur zur Muttersprache hat sich der sonstige fremdsprachliche Unterricht von Grund auf und konsequent in Parallele zu setzen; der Vergleich der fremden Sprachen untereinander darf nur gelegentlich eintreten. — Diesen fundamentalen Satz Weisweilers halten wir für unbedingt richtig. Trotzdem haben wir es immer und müssen es auch noch heute für verkehrt halten, wenn jemand vom Deutschen ausgehend eine lateinische Grammatik schreibt. Die Eigenart des lateinischen Idioms geht so völlig andere Bahnen und die lateinische Syntax deckt sich so wenig mit der deutschen, dafs man in einer lateinischen Syntax nur den lateinischen Ausdruck zu Grunde legen, von ihm stets auszugehen hat und erst an zweiter Stelle den deutschen Gebrauch vergleichen kann. Schon die Einspannung der lateinischen Syntax in das Schema der deutschen, die Einteilung nach Satz und Satzarten als fundamentum divisionis hat für die praktischen Zwecke der Schule ihr Mifsliches. Voll und rein kommt ein hierauf aufgeführter künstlicher Bau doch nicht zur Geltung; das Prinzip wird hier und da durchbrochen, und so entsteht Flickwerk. Die Syntax wird dann so bunt wie ein Gebäude in verschiedenen Baustilen und erst recht unübersichtlich. — Kehren wir zu W. zurück, so hat er darin Recht, das Suchen nach Parallelen bewegt sich immer mehr auf der Oberfläche, während es sich im Sprachunterricht doch darum handelt, aus dem Leib des Gedankens, aus der Sprache selbst heraus die Seele des Volkes, welches sie sprach oder spricht, zu verstehen; besser vergleicht man Gleichartiges innerhalb derselben Sprache, um die Mannigfaltigkeit ihrer Ausdrucksmittel schärfer

zu erfassen. Verf. begnügt sich nun nicht mit allgemeinen Verurteilungen der oben genannten Parallelgrammatiken, sondern weist die Fehler Thimmes, Reinhardts und Römers, P. Weifsenfels' u. a. im einzelnen nach und kommt zu dem Schlusse, dafs durch sie der lateinische und griechische Unterricht aufs schwerste gefährdet werde. Seine Schrift soll darum ein „Mahnruf vor dem Ende" sein, aus philologisch-sachlichen und methodisch-didaktischen Gründen laut und vernehmlich Einspruch gegen diese Neuerung und ihre Einführung in die höhere Schule erheben. „Wo aber Bücher, wie die genannten, den klassischen Sprachunterricht bestimmen, da ist die Grundlage für einen gediegenen, methodischen und bildsamen Unterricht in den wichtigsten Fächern des Gymnasiums erschüttert, ja verloren; da braucht vor dem Ende nicht mehr gewarnt zu werden: ein ödes, hohles Scheinwesen ist an die Stelle des lebenskräftigen, geistbildenden und gründlichen Unterrichts getreten." Was v. Wilamowitz für das Griechische behauptet habe, das begreife der sachkundige Fachmann auch für das Lateinische als folgerichtig, wenn er die in dem letzten Jahrzehnt in den Gymnasien besonders weit verbreiteten fremdsprachlichen Lehrbücher prüfe: — vollständig besiegelt würde dies Verdammungsurteil durch die Einführung der lateinisch-griechischen Parallelsyntax. Mit diesen Worten stellt Verf. also dem Frankfurter System eine abschreckende Prognose. Mögen alle Kreise, welche an die Einführung einer derartigen Parallelgrammatik denken, zuvor seine mahnenden und warnenden Worte erwägen!

Die Bedürfnisse des Unterrichts führten R. Methner zu seiner gedanken- und umfangreichen Schrift *Untersuchungen zur lateinischen Tempus- und Moduslehre mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichts.* Er glaubt ein besseres Gesetz für den Gebrauch der Modi besonders in Temporal- und Relativsätzen gefunden zu haben als unsere grammatischen Lehrbücher, deren Erklärung ihn nicht befriedigt. So bekämpft er zuerst die Lattmannsche Theorie vom selbständigen und bezogenen Gebrauch der Tempora; die Gleichzeitigkeit und die Vorzeitigkeit werde nicht durch die Tempora, sondern durch den ganzen Inhalt des Satzes ausgedrückt. Dagegen läfst sich nicht allzuviel einwenden, aber man mufs doch zugeben, dafs das Tempus für den Inhalt des Satzes ein wesentlicher Exponent ist. Die Erklärung der Modi in den genannten Sätzen aber, dahingehend, dafs der Konjunktiv in den umschreibenden Relativsätzen den begleitenden Umstand, der auch Zweck sei, ausdrücke, ist verfehlt. Dieser Teil seiner Ausführungen richtet sich meist gegen Dittmar. Des Verf. mühsame Untersuchung wäre vielleicht zu anderen Ergebnissen gelangt, wenn ihm die Literatur über diesen Gegenstand ausreichend zu Gebote gestanden hätte. Derselbe Verf. hatte schon früher (s. Jb. XIV, 28) die Regel über postquam und ähnliche temporale Konjunktionen richtigzustellen versucht. Ihn bekämpft K. Buck, *Postquam und seine Sippe in der Schulsyntax,* um die altbewährte postquam-Regel zu retten. Er zeigt dabei, dafs nicht in der von Methner eingeschlagenen Richtung

die Wege und Ziele zu suchen sind, welche die Unersetzlichkeit der Schulung in den altklassischen Sprachen und der in ihr liegenden Geistesgymnastik für die lernende Jugend darlegen, sondern nur in fortgesetztem Streben nach psychologischer Vertiefung bedeutet sie Vereinfachung und Gewinn. Solche psychologische Vertiefung läſst sich die ausführliche Arbeit Bucks angelegen sein. Gerade die Sucht, den grammatischen Stoff auf ein Minimum zusammenzudrängen, hat die Regeln geistlos gemacht und den Bildungswert der alten Sprachen immer mehr herabgedrückt, darin muſs man Buck beistimmen. Wir haben uns in Jb. XIV jedes Urteils über die Methnersche Auffassung enthalten in der Erwartung, daſs eine weitere Untersuchung nicht ausbleiben werde. Buck stellt sich in dem Streit Hoffmann-Lübbert contra Gardner Hale-Dittmar im wesentlichen auf die Seite Hales ähnlich wie Schmalz. Die Fassung der Regel über cum in Ziemers Lateinischer Grammatik §§ 307. 308 stellt Buck als „Muster einer den Schulzwecken entsprechenden Behandlung von cum historicum und temporale“ hin; „diese Paragraphen dürften vorbildlich genannt werden für die Art und Weise, wie die Resultate wissenschaftlicher Forschung auch in einer Schulgrammatik Verwendung finden.“ Postquam sei gegen Methner am besten durch „nachdem“ wie bisher wiederzugeben. In dem schwierigen postquam mit Imperfekt sieht er eine psychologisch zu erklärende Kontamination eines temporalen und kausalen Satzes. Livius hat diese Konstruktion an ca. 100 Stellen, Cicero 4, Cäsar 2 Fälle. Ähnlich steht es um postquam mit Präsens. Ohne Zweifel hat Buck durch seine echt wissenschaftliche Methode die Frage zum Abschluſs gebracht.

Auch E. R. Gast, *Kleine Beiträge zur lateinischen Schulgrammatik. Über die Konjunktion cum*, müht sich um diese Frage. Er tadelt die vielen begrifflichen Unterscheidungen der Konjunktion, die vielen termini zur Bezeichnung der verschiedenen Funktion. Sie machten dem Schüler die Sache nur verwickelter und seien wie das sogenannte cum inversum und cum coincidens unpassend, ja eine Verirrung. Die Konjunktion habe gar nicht diese an sich verschiedene Bedeutung und die Wahl des Modus hänge von der Beschaffenheit, dem Inhalte des Nebensatzes oder auch von seinem Verhältnis zum regierenden Satze ab. Die beste Übersetzung von cum sei „da“, auch „wann, wo“. Man vergleiche zu diesen Ausführungen K. Bucks oben erwähnte Abhandlung.

In einer Fortsetzung seiner *Grammatischen Zukunftsgedanken* (Jb. XV, 38) behandelt A. Dittmar den echten Acc. c. inf. und den Indikativ und gefällt sich hier in einem Spiel fremdwortlicher Termini, welche die Sache nur unverständlicher statt klarer machen. Diese Zukunftsgedanken schweifen zu sehr ins Phantastische.

Kurz seien noch drei grammatische Miszellen berührt. Bullemer, *Eine kritische Bemerkung zu unseren lateinischen Schulbüchern, besonders Landgrafs Grammatik,* handelt über Aussprachebezeichnung, Angabe der Bedeutung der lateinischen Verba, Anwendung der termini technici;

Schott, *Zur richtigen Aussprache des Lateinischen in metrischer Hinsicht,* fordert strengste Beachtung der Quantität der Endsilben — wie die preufsischen Lehrpläne gleichermafsen —, richtige Aussprache der kurzen Stammsilben. Seine dritte Forderung geht zu weit. — Eine interessante und durchaus glaubhafte Erklärung der Bezeichnung der Monatstage im römischen Kalender durch Rückwärtszählung von den Nonae, Idus und Kalendae gibt Hagelüken in Gm. 597. Sie basiert auf dem Schuldwesen und Schuldrecht der Römer.

E. Behandlung der Lektüre.

An der Spitze stehe eine überaus zeitgemäfse und interessante, dabei für Lehrer des Deutschen wie des Lateinischen gleich wichtige Abhandlung von Jul. Keyzlar, „*Theorie des Übersetzens aus dem Lateinischen, zugleich Grundzüge einer lateinisch-deutschen Stilistik für Gymnasien.*“ Es ist dies die Fortsetzung der Jb. XII, 44 erwähnten Programm-Abhandlung Wien (Staatsgymnasium im VIII. Bezirk) gleichen Titels. Dieser neue Teil betrifft die Übersetzung poetischer Werke. Ausgehend von den v. Wilamowitz im Vorwort zu seiner Übersetzung des Hippolytos aufgestellten Übersetzungsprinzipien will Verf. zeigen, wie weit die Theorie des Vertreters der reinen Wissenschaft eine Anwendung auf das Übersetzen in der Schule gestattet. Die meisten Forderungen des Gelehrten lassen sich in der Schule nur in beschränktem Mafse erfüllen. Keyzlars Hauptarbeit ist es nun, die Grundzüge der poetischen Sprache im allgemeinen zu fixieren und das Verhältnis der lateinischen und deutschen Sprache an der Hand einzelner Beispiele klar zu machen. Folgende Punkte werden im einzelnen betrachtet: Die Wahl eines schönen, edlen Ausdrucks, die Wahl des anschaulichen, plastischen Ausdrucks — der Tropen und Redefiguren, die Wahl einer natürlichen Diktion, endlich die Freiheit und Ungebundenheit der poetischen Sprache. Die Gegenüberstellung und Vergleichung der poetischen Redeweise lateinischer Dichter mit der Sprache deutscher Dichter, unserer Klassiker, sowie die überall erkennbare aufserordentliche Belesenheit des Verf. in der deutschen Literatur machen die Lektüre dieser fesselnd geschriebenen inhaltreichen Abhandlung zu einem Genusse. Wir halten diese Bemühungen, eine möglichst vollständige Theorie des Herübersetzens aus dem Lateinischen zu schaffen, für durchaus notwendig. Diese Frage ist bisher über der Stilistik der Hinübersetzungen fast vergessen worden. Letztere ist durch den grofsen Nägelsbach und viele kleinere Jünger desselben nach allen Seiten ausgebildet worden — bis zum Übermafs. Aber eine lateinisch-deutsche Stilistik steckt wunderbarer Weise noch in den Kinderschuhen. Jeder Lateinlehrer übt diese Kunst praktisch, aber das System fehlt. Auch P. Cauer, Die Kunst des Übersetzens, hat nur Bausteine geliefert.

Guten, wohldurchdachten Ausführungen, die darum das Gepräge des Überzeugenden haben, begegnet man bei K. Bone, *Soll der Schüler eine fremdsprachliche Stelle zuerst vorlesen oder zuerst übersetzen?* „Wie

kann der Schüler eine Stelle vorlesen, die er noch nicht verstanden hat? Also, fort mit dem Lesen vor dem Übersetzen!“ Erst nach Übersetzung, Berichtigung und Erklärung lesen! — so heifst die neue Offenbarung. Das Lesen vor dem Übersetzen hat aber seinen guten Zweck und Nutzen, wie Verf. zeigt — und lesend zu verstehen mufs der Schüler geübt werden, durch Lesen lesen lernen, was vorher doch vorbereitet ist oder vorbereitet sein sollte, durch Lesen zeigen, wie er die Stelle verstanden hat, was zumal bei Dichtern notwendig ist; so zeigt er auch, ob er sich vorbereitet hat. Zum Schlufs folgt eine Leseprobe aus Liv. 36, 42, C. Livius praefectus usw. Hier wird die Übersicht über die Periode markiert und gezeigt, wie der Schüler zu trennen und zu verbinden hat.

Nach A. Zimmermann gehört *Zum Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche* die ebenso wichtige Voraussetzung, dafs man die Bedeutungsentwickelung der Worte kennt, wie die, dafs man deren ursprüngliche Bedeutung (Grundbedeutung) weifs, die zudem oft sehr unklar oder unbekannt ist. Daher tut ein zuverlässiges etymologisches Wörterbuch auf Grund des Thesaurus linguae latinae und mit Rücksicht auf das Muster von Bruno Liebich, *Die Wortfamilien der lebenden hochdeutschen Sprache,* uns vor allem not.

G. Kentenich, *Wie sollen wir die antiken Dichter in der Schule übersetzen?* Die Schüler der oberen Klassen sind mit der Frage bekannt zu machen, welche Versart bei der Übersetzung zu wählen ist. In der Schule selbst bevorzuge man die rhythmische Prosa mit möglichster Beobachtung der Wortstellung des Originals oder die sinngetreue Übertragung. Als Probe wird Hor. Od. II 6 mit iambischem Tonfall übersetzt. Ferner mufs man sich den Wortschatz der Poesie aneignen, die besondere Sprache der Dichtkunst, den gewählten Ausdruck, den Stimmungsgehalt oder Gefühlswert der Worte, oft ältere Worte anwenden — an P. Cauer, Die Kunst des Übersetzens, wird erinnert — oder auch die Worte unserer eigenen Dichter wählen; auch das poetische Satzgefüge, die Satzformen sind zu beachten.

In einer neubegründeten *Zeitschrift für die Methode des Unterrichts an höheren und mittleren Lehranstalten „Der Unterricht“,* herausgegeben von Direktor O. Gruber, findet man S. 269 ff. eine längere Abhandlung von H. Belling, *Zur lateinischen Lektüre auf der Oberstufe.* Eine nüchterne und aufrichtige Betrachtung der Tatsache, dafs der lateinische Unterricht, in VI mit Interesse begonnen, nur ausnahmsweise bis zur U II hinauf begeisterte Teilnahme hervorruft, nötigt zu der Forderung für die Lektüre der Oberstufe, dafs der Jüngling sie mit Liebe treibe. Wie diese Forderung zu verwirklichen ist, zeigt Verf. Realistische Stoffe tun's nicht. Zunächst mufs der Lehrer warm für die Sache beseelt sein; die Lektüre bedarf sorgfältiger Auswahl, eine gewisse Freiheit mit Rücksicht auf die Individualität des Lehrers mufs walten; auch in Rücksicht auf die griechische Lektüre kann man eine Wahl treffen, aber einige Werke wie Horaz' Oden und Tacitus' Germania dürfen für keine Genera-

tion ausfallen. Sodann kommt es darauf an, jede Lektüre so zu behandeln, dafs sie prodesse et delectare vereine, dafs sie der formalen Ausbildung wie der materiellen Bereicherung des Geistes diene. Bellings weitere Ratschläge umfassen dann die Erklärung des Autors, die Präparation und Übersetzung, die Musterübersetzung, und nach dieser empfiehlt er dem Lehrer etwas, was in den Lehrplänen nicht steht, nämlich, dafs er den lateinischen Text möglichst aus dem Gedächtnisse den Schülern so vortrage, als ob der Schriftsteller selber zu ihnen spräche. Zum Schlusse folgen Anweisungen über die Nachübersetzung des Schülers, über Fragen nach Inhalt und Form des Gelesenen, Vorlesen des Textes durch die Schüler, Lektüreextemporalien und Ausarbeitungen. Man sieht, wie vielseitig die lesenswerte Abhandlung ist. Aber leider bleiben, wie Polaschek in seinen *Bemerkungen zur Methodik* S. 1 gleich uns bedauert, die meisten Anregungen pädagogischer Zeitschriften fruchtlos; die pädagogische Schriftstellerei leidet unter einem unverdienten Mifskredit.

W. Schwarz-Krefeld, *Zur Erklärung horazischer Oden* I. Od. I 7, II. Od. I 8, beantwortet als Historiker und Ästhetiker die Fragen, an wen diese Oden gerichtet, wann und wie sie entstanden sind. Daran reiht sich eine ästhetische Würdigung der Oden mit einer Disposition.

O. E. Schmidt, *Ciceros Briefe in der Schule,* und A. Trabandt, *Ciceros Briefe als Schullektüre I,* sind eine generelle Entscheidung der Frage, ob diese Briefe in den Kreis der Schullektüre gezogen werden sollen. Der erste Verf. schrieb diesen Aufsatz, ehe die neuen Lehrpläne von 1901 erschienen waren, und hielt diese Frage für bedeutsam. Nun haben die Lehrpläne sie bekanntlich im Kanon der Prima belassen, wenn auch hinter die Lektüre der philosophischen und rhetorischen Schriften Ciceros zurückgesetzt. O. Weifsenfels hatte zwei Arten von Bedenken gegen diese Lektüre erhoben, allgemeinere, die in der Natur der Briefe überhaupt begründet sind, und besondere, die sich auf Ciceros Briefe beziehen. Diese Bedenken sucht Schmidt zu entkräften, zumal die Bedenken, die die Schwierigkeit dieser Lektüre betreffen. Gerade die eigentümliche Schönheit der Welt der Humanität in diesen Briefen verleihe ihnen einen hohen Wert für die Herzensbildung der heranwachsenden Jugend. Nach diesem Gesichtspunkt hat Schmidt eine Auswahl der Briefe — also die 12., so dafs das Dutzend voll ist, woraus die Schule wählen kann — veranstaltet, deren Vorwort er mitteilt (s. u. Cicero). Der vornehmste Zweck dieser Lektüre soll darnach sein: einen deutlichen Begriff der Persönlichkeit Ciceros und der antiken Humanität zu geben. In dem ersten Semester lese man also alle Briefe aus einer engbegrenzten Epoche seines Lebens. Die Ausgabe soll mehrere Hefte mit Stoff für je ein Semester umfassen. Für diesen Plan hofft er auf die Zustimmung Alys und Weifsenfels'. — Direktor Trabandts eben genannte Schrift versucht zunächst eine Art Ehrenrettung Ciceros gegen Mommsen u. a., besonders auf Grund der Schrift von Th. Zielinski (Jb. XII, 4), und würdigt dann die Briefe im allgemeinen und einzelnen als Geschichts-

quelle und in formal-stilistischer Beziehung. Mit grofser Wärme empfiehlt er diese Lektüre.

Eine Lehrprobe aus den Tusculanen findet sich als Anhang bei Biese, *Pädagogik und Poesie,* was im Jb. XV zu bemerken vergessen worden ist. — Ant. Malfertheiner, *Zur Methode der lateinischen und griechischen Privatlektüre,* behandelt besondere österreichische Verhältnisse. Er fragt, durch welche Mittel der Schüler bei der Privatlektüre unterstützt werden kann, und weist auf Erklärungsschriften und Anforderungen an diese hin.

F. Schriftliche Übungen.

Württemberg war immer das gelobte Land der „Kompositionen“. Neuerdings mehren sich aber auch hier die Stimmen derer, welche für ihre Gymnasien eine gewisse Einschränkung derselben empfehlen; eine solche hat sich auch tatsächlich schon bemerkbar gemacht. Wir sehen dies aus Minner, *Über eine engere Verbindung zwischen der lateinischen Komposition und Exposition.* In Württemberg hatte man diesen „preufsischen“ Anschlufs der Komposition an die Lektüre bisher verabscheut und nicht genug verdammen können. Seitdem aber die lateinische Sprache auch innerhalb der schwarzroten Grenzpfähle nicht mehr so wie früher mit Stunden bedacht worden ist, vollzieht sich auch hier allmählich ein Ausgleich; man schlägt den Mittelweg ein, die Komposition stofflich und sprachlich nicht so eng an die Texte anzuschliefsen, als es im letzten Jahrzehnt im Norden geschah, aber doch wenigstens eine Anlehnung zu suchen. Für diese Fühlung spricht Minner, welcher mit Recht die ganz modernen Stoffe mit ihren fast unübersetzbaren Worten verwirft. Der Lehrer soll die Aufgaben für die Schüler selbst entwerfen. Wie dies zu geschehen habe, zeigt der Verf. praktisch durch Mitteilung von zwei Reihen von Aufgaben: I. Der zweite punische Krieg bis zur Schlacht bei Kannä (30 Stücke); II. Die Geschichte des römisch-syrischen Krieges (20 Stücke) — diese angelehnt an Märklin-Treubers, jene an Jordans Livius-Auswahl. Dafs die einzelnen Übungen nicht leicht sind, beweist die grofse Menge der Beihilfen zur Übersetzung unter dem Texte. Von der Notwendigkeit der Hinübersetzungsübungen ist Minner überzeugt.

Dagegen sahen wir schon oben in diesem Jb., dafs Bolle und Nausester anderer Meinung waren. Nicht gegen das Extemporale selbst, sondern nur gegen den schädlichen Betrieb desselben in manchen Schulen spricht der erfahrene Geh. R. Kruse in der Anzeige von Cl. Nohls Lehrbuch (ob. S. 6). Er müsse den Charakter der hochnotpeinlichen Prüfung verlieren und nicht Freudigkeit und Erfolg schädigen. Dagegen könne doch ein Direktor leicht einschreiten und verordnen: „Die „entsetzlichen“ Formenextemporalia sind abgeschafft. In den beiden ersten Extemporalien sind No. IV und V untersagt, vereinzelte Ausnahmen sind dem Direktor und dem Fachlehrer der früheren Klasse vorzulegen. No. I mufs mitunter, II oft vorkommen. Die Hälfte der bisher üblichen Ex-

temporalia ist nicht zu zensieren, sondern sofort in der Klasse durchzunehmen."

R. Thiele-Erfurt, *Zur Reifeprüfung im Latein auf dem Gymnasium*, begründet die Notwendigkeit, neben das Extemporale in der Reifeprüfung eine Übersetzung aus dem Lateinischen treten zu lassen, damit das Urteil über die lateinischen Leistungen des Schülers sich auf eine breitere und gerechtere Basis stelle. So wird die Alleinherrschaft des Extemporales gebrochen und die Folgen eines bösen Zufalls werden abgeschwächt. Früher gab es auch zwei Korrekturen in der Reifeprüfung: Aufsatz und Extemporale, und es würde genügen, nur einen lateinischen Extemporale-Entwurf statt dreier vorzulegen, während jetzt zwei umsonst gearbeitet werden müssen. Der Vorschlag Thieles hätte Aufnahme in der Neuordnung verdient. Er bewegt sich genau in dem Gedankengange der neuen Ausgestaltung des lateinischen Unterrichts und würde aufser der schon genannten guten Wirkung noch die Fähigkeit und das Wissen, welches der Schüler sich in der Lektüre angeeignet hat, zur gerechteren Geltung bringen. Diese Übersetzung ins Deutsche befürwortet auch Lentz, *Die Rettung des Gymnasiums*. Er macht Vorschläge zur Abstellung der Fehler in den lateinischen Hinübersetzungen: Verstärkung des deutschen Unterrichts in VI, guter Anfangsunterricht (nicht durch die jüngsten Lehrer), Arbeiten nach dem Muster der Reinhardtschen Parallelgrammatiken durch Ineinandergreifen des Unterrichts in den Sprachen u. a. mehr. Aber die Schattenseite der Parallelgrammatiken ist oben unter D. erörtert worden.

G. Realien und Anschauungsmittel.

Der Zustimmung verständiger Schulmänner darf Fr. Loebl gewifs sein, wenn er in *Ein Wort zur Realerklärung und zum Anschauungsunterricht in den alten Sprachen*, gegen das Übermafs der Realinterpretation und der Anschauungsmittel, d. h. wohl gegen die von Kubik (s. u.) vertretene Gruppe sich erklärt. Denn nur eine in frischem Rhythmus auf gesicherter grammatischer Grundlage ungehemmt vorwärtsschreitende Lektüre kann dem Schüler Freude und Genufs bereiten und Einblick in manche Seiten des antiken Lebens gewähren. Als Belohnung für tüchtige Arbeit lasse man ihn in unterrichtsfreier Zeit eine mäfsige Zahl sorgfältig gewählter, das Verständnis der absolvierten Lektüre fördernder Bilder schauen und lehre ihn, sie zu verstehen. Kein planmäfsig betriebener Unterricht also. Loebl zeigt an vielen Beispielen (Verg. Aen. VI, Hor. Lyrik, Cic. Reden), wie man die Sache machen mufs. Zum Schlusse kommt er auch auf Gurlitts von Kubik empfohlene Fibel für VI und Lesebuch für V zu sprechen. — Auch Fr. Bothe, *Wort und Bild im Geschichtsunterricht*, äufsert sich dahin, dafs im Lateinunterricht eine einigermafsen ausgedehnte Kunstpflege sich verbiete. Auch uns scheint, dafs man in demselben Grade, wie man früher die Anschauung der Kunstwerke im Gymnasium vernachlässigte, jetzt an vielen Anstalten des Guten

zuviel tut. Der Reiz des Neuen hat die Sache zur Mode gestempelt und zu Übertreibungen geführt. Es ist ganz wie mit dem Radfahren. Wie hier, wird auch in der Pflege der Archäologie auf der Schule die Erfahrung bald den richtigen Weg weisen.

Jos. Kubik gehört zu den Begeisterten, welche für diese Disziplin unaufhörlich durch Wort und Schrift wirken. Der Eifer des feurigen Apostels hat das rechte Mafs noch nicht gefunden. Aber er versteht die Sache, die er verficht. Das zeigen seine neuesten Veröffentlichungen: *Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre des Sallust und des Bellum civile Cäsars* — eine verdienstliche Zusammenstellung des übersichtlich geordneten Stoffes — und *Praktische Vorschläge zum Betriebe des Anschauungsunterrichts bei der altklassischen Lektüre im Obergymnasium.* Hier unterscheidet er auf Grund mehrjähriger Praxis drei Gruppen von Anschauungsmitteln: 1. Pläne und Skizzen zur Verwendung im Klassenzimmer, die einige Zeit dort verbleiben. 2. Anschauungsmittel, die gelegentlich vorgezeigt werden und nach Erläuterung einige Tage im Zimmer verbleiben, z. B. das sacrarium, das römische Haus, Belagerungsmaschinen, der männerdeckende Turmschild, der römische Triumphzug. 3. Abbildungen von Kunstwerken, die eingerahmt ganz im Klassenzimmer bleiben könnten, z. B. Apollo von Belvedere, Ap. Musagetes, Zeus von Otricoli, Orpheus und Eurydike, Niobe, die sogenannte Barberinische Juno, Diana von Versailles, ruhender Ares und Merkur, Hermes des Praxiteles, Laokoongruppe, Augustus, Reliefs vom Pergamenischen Altarfries, Musenstatue u. a. Während Kubik bei den letzteren Gruppen die Stellen aus der Lektüre nennt, wo die Bilder verwendet werden, verzeichnet er bei der ersteren Gruppe die Schulschriftsteller der Reihe nach, mit Angabe der für sie in Betracht kommenden Skizzen und Karten.

Weitere Instruktion bietet Rud. Menge, *Einführung in die antike Kunst,* ein methodischer Leitfaden für Schulen und zum Selbstunterricht. Die neue, 3. Auflage ist wesentlich verändert, da Text und Abbildungen nun vereinigt, was aber nicht jedermann gefallen dürfte. Durch Analyse der Denkmäler wird hier der Leser zu einem ersten Kunstverständnis überhaupt angeleitet, und das ist zu billigen. Das Buch empfiehlt sich zu Prämien und Weihnachtsgaben.

Die stärkere Betonung der Realien in gewissen Grenzen ist heutzutage berechtigt. Dafs sie ein Zug der Zeit ist, ersieht man aus dem gleichzeitigen Erscheinen von drei Schriften über die römischen Altertümer: A. Tegge, *Kompendium der griechischen und römischen Altertümer* II.: *Römische Altertümer;* Ed. Hula, *Römische Altertümer;* E. Schneider, *Abrifs der römischen Altertumskunde für Gymnasien.* Bei Tegge übertrifft der römische Teil den griechischen fast um das Doppelte, eine auffallende Erscheinung, welche das Vorwort zu entschuldigen sucht. Manches erscheint in dem gediegenen, mit bekannter Teggescher Sorgfalt gearbeiteten Buche überflüssig. Strenger dem Bedürfnisse des Schülers angepafst ist Hulas Arbeit, ein nach Plan und Ausführung gutes Lese-

und Nachschlagebuch zur Förderung des sachlichen Verständnisses der römischen Schulautoren. Verf., welcher die Stätten des altrömischen Lebens selbst gesehen, gibt durch Wort und Bild eine lebendige Anschauung. Wertvoll ist besonders der Abschnitt: Die politische Laufbahn Cäsars und Ciceros, wie das Buch überhaupt das Verständnis aller römischen Schulschriftsteller dem Schüler wesentlich zu erleichtern geeignet ist. Fachmänner wie v. Kobilinski finden die Ausstattung, besonders die bildlichen Darstellungen des Buches vortrefflich, die Auswahl sei zu billigen, nur die Anordnung des Stoffes, die Darstellung und der Inhalt könne hier und da besser und zuverlässiger sein. Schneiders Abrifs stellt im Rahmen einer Programm-Abhandlung nur das Wichtigste zusammen; ein Plan der Stadt Rom fehlt aber.

II. Schulgrammatiken.

Bestimmte Anforderungen an die Beschaffenheit, den Umfang und den Inhalt, der lateinischen Schulgrammatiken stellen die neuen Lehrpläne nicht. Sie sprechen nur von der Auswahl des grammatischen Stoffes im Unterricht. Wir beurteilen daher die uns vorliegenden Grammatiken nach den in den voraufgehenden Jb. festgehaltenen Gesichtspunkten. Zwei neue Erscheinungen mögen den neuen Auflagen vorangehen.

Es sind dies Georg Römers *Grammatik der lateinischen Sprache* mit Vokabeln für die Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht für Lehrer und Jos. Pickartz' *Syntaxis latina ad usum scholarum germanicarum accommodata.* Die Römersche Grammatik ist kurz, da an den bayerischen Lehrerseminarien dem Lateinunterricht nur zwei Stunden gewidmet sind und der Unterricht selbst fakultativ ist. Vorgeschrieben sind zwei Kurse: Formenlehre (Grundzüge), 1. und 2. Konjugation — Abschlufs der Formenlehre, 3. und 4. Konjugation, unregelmäfsige Verba. Dazu einfache, syntaktische Regeln, etwa das Quartanerpensum. Streng nach dem vorgeschriebenen Lehrplane ist das Buch gearbeitet unter Darbietung einer möglichst grofsen copia verborum und unter besonderer Berücksichtigung der aus dem Lateinischen stammenden Fremd- und Lehnwörter, Mitteilung der wichtigsten termini technici der Naturkunde, Aufnahme häufig gebrauchter lateinischer Sentenzen, Verwendung liturgischer Texte. Die Einübung der Formenlehre, namentlich durch Übersetzen aus dem Lateinischen, Wahl eines der Altersstufe der Seminaristen entsprechenden Lehrstoffes sind praktisch zu nennen. Beigegeben ist ein Übungs- und Lesebuch, welches sich durchaus nicht auf lauter klassische Stücke beschränkt. — Die Pickartzsche Syntax, in lateinischer Sprache nach dem Muster der einst vielgebrauchten Grammatik des Alvarez gearbeitet, will durch dieses Mittel eine gröfsere Fertigkeit und Leichtigkeit im Gebrauche der Sprache erzielen. Sie hat sich vieles von dem angeeignet, was die deutschen Grammatiker neuerer Zeit geleistet, und auch den

deutschen Sprachgebrauch verglichen. Sonst herrscht die alte Methode vor: jedes grammatische Kapitel ist in eine Reihe praecepta mit kurzem vorangehenden Beispiel zerlegt; den kurzen, präzis gefaſsten Regeln folgen am Schlusse Beispielsammlungen. Auf wirklich sprachwissenschaftliche Erklärungen läſst Verf. sich gar nicht ein, treibt dagegen die Begriffsspalterei nach Art der Lehrmethode der Jesuiten ins endlose. So mutet einen das Ganze doch etwas seltsam an wie eine Reliquie früherer Zeiten.

Dazu kommen einige neue Auflagen. Was Meusels Arbeit der Schulgrammatik von Harre genützt hat, ist aus Jb. XV, 46 ersichtlich. Nun hat Meusel auch die *Kleine lateinische Schulgrammatik* von P. Harre in 2. Auflage bearbeitet und zwar dahin erweitert, daſs sie jetzt für die Schüler aller Gymnasien ausreichenden Stoff enthalte. Deshalb ist auch eine Wortbildungslehre am Schlusse aufgenommen. Durch graphische Mittel aller Art und durch Bezeichnung der Klassenpensen mittels römischer Ziffern am Rande, durch Beseitigung überflüssiger Quantitätszeichen und ein gutes Register, kurz durch Tugenden des Inhalts und der Form hat die geschickte und erfahrene Redaktion des Buches dafür gesorgt, daſs es nun die Ansprüche aller derer befriedigt, welche dem Schüler nur ein möglichst kurz gefaſstes Lernbuch in die Hände geben wollen. — Als Fortsetzung der Lateinischen Vorschule erscheint die *Lateinische Grammatik* von K. Ploetz in 4. durch O. Hoefer neubearbeiteter Auflage. Der groſse Umfang des Buches erklärt sich daraus, daſs es zugleich ein sehr ausgedehntes Übungsbuch mit lateinischen und deutschen Übungsstoffen einschlieſst und so für alle Klassen bis einschlieſslich U II ausreicht. Man findet die alte, vielfach bewährte Ploetzsche Methode wieder, nur mit Rücksicht auf die neuen Forderungen des Unterrichts verändert. Das Buch ist durch und durch praktisch; der Praxis ist jede andere Rücksicht aufgeopfert. So stehen die grammatischen Regeln regelmäſsig an der Spitze einer Seite; diesem Grundsatz zu liebe ist der auf jede Regel folgende lateinische und deutsche Übungsstoff so erweitert, daſs er immer die Seite ausfüllt. Praktische Erwägungen bestimmen die nicht immer einwandfreie Form und Anordnung der Regeln; so darf man sich nicht wundern, wenn z. B. die Regeln über den Gebrauch von quod oder quin, von cum an verschiedenen, oft räumlich weit getrennten Stellen auftauchen. Praktischen Blick verrät auch das frühe Erscheinen der hauptsächlichsten syntaktischen Tatsachen, wie des Acc. c. inf., Abl. abs. u. ä. Der erfahrene Schulmann verrät sich ferner in den fortwährend beliebten erweiternden Wiederholungen früherer Pensen. Die auf steten Drill abzielende Praxis ist auch schuld daran, daſs die Einzelsätze zur Übung noch die überwiegende Speise des Tertianers und Untersekundaners bilden. Zusammenhängende Aufgaben sind verhältnismäſsig selten. Im übrigen muſs man aber es den Sätzen lassen, daſs sie fast durchweg aus den besten klassischen Mustern gewählt oder doch gut geformt sind. Wir sind überzeugt, daſs der Schüler, der dies methodisch gut angelegte

Werk mit Erfolg durchgearbeitet hat, auf der von den Lehrplänen verlangten sicheren grammatischen Grundlage steht und auf ihr weiter bauen kann. Ein von C. Steyer bearbeitetes *Wörterbuch* zu dieser Grammatik ist in besonderem Bande erschienen.

Von der neuen 6. Auflage der Landgrafschen *Lateinischen Schulgrammatik* liest man ausführliche Anzeigen in BbG. 108 von Fr. Vogel und BbG. 280 von J. Menrad. Jener sucht besonders die Syntax und Stilistik zu berichtigen, die Beispiele und ihre Übersetzungen, auch die Fassung der Regeln zu verbessern, Zutaten und Abstriche zu machen; dieser gibt eine Kritik des Gesamtaufbaues und anschliefsend Bemerkungen allgemein pädagogischer Art. Er will, dafs die Grammatik wieder das umfassende, nie im Stiche lassende Grund- und Gesetzbuch der Schüler bilde, also den Lehrplänen entsprechend wieder bereichert werde. Dagegen verwirft er die Stammtheorie in der dritten Deklination, so dafs Landgraf, diesem Standpunkte nachgebend, eine einfachere Fassung der Partie zu geben verspricht (BbG. 463). So sehr wir uns für die erste Forderung Menrads erklären, so sehr sind wir gegen die zweite. Wohin soll das führen, wenn die Verfasser jeder Windrichtung, welche die Wetterfahne der Kritik anzeigt, nachgeben und immer wieder die neuen Auflagen ändern? Die Stammtheorie hat ihre methodisch erprobte Berechtigung. Richtiger wäre es jedenfalls, eine ganz neue Ausgabe nebenher zu veranstalten, wenn man überhaupt auf solche Launen der Kritik eingehen will.

Eine neue, 2. Auflage von K. Reinhardts *Lateinischer Satzlehre*, die nach dem Plane des Frankfurter Systems der Parallelgrammatiken verfafst worden ist, hat Jos. Wulff bearbeitet. Erst jetzt konnte der Anschlufs an die inzwischen erschienene deutsche Satzlehre von E. Prigge vermittelt werden. Dazu kamen die Ergebnisse der Erfahrung der Anstalten, welche das Buch verwendet hatten, und der Kritiker; so gab u. a. auch die Anzeige von H. Ziemer in ZG. 1897, 135 ff. Anlafs zu Verbesserungen. Bemerkenswert ist die im Vorwort mitgeteilte Verteilung des grammatischen Lehrstoffes, welche auf Grund der bisherigen Praxis am Goethe-Gymnasium in einer Fachkonferenz festgesetzt worden ist. Sie ist nur etwas mechanisch nach der Reihenfolge des Stoffes geschehen. Im übrigen sei, was das System dieser und ähnlicher Parallelgrammatiken anbetrifft, auf die scharf ablehnende Beurteilung von J. Weisweiler in diesem Jb. S. 36 verwiesen. — Ebenso liegt von der *Lateinischen Formenlehre für die Schulen mit Frankfurter Lehrplan*, nach H. Perthes von W. Gillhausen bearbeitet, die 3. Auflage vor. Auch ihr kamen Vorschläge, welche auf Grund langjährigen Gebrauches des Buches gemacht worden sind, zugute. Änderungsvorschläge anderer Art hat Verf. mit gutem Grund zurückgewiesen. — An Bones *Lateinischer Schulgrammatik* (s. Jb. XV, 44) hat Greiner KW. 315 vieles Einzelne auszusetzen, lobt aber die feine einzig dastehende Anlage. Das brauchbare Buch ist in der Tat sehr verbesserungsfähig.

Sehr willkommen ist die 3. Auflage von A. Marx, *Hülfsbüchlein für die Aussprache der lateinischen Vokale in positionslangen Silben.* Die 2. Auflage hatte zahlreiche Fehler, die wir Jb. IV, 32 notierten. Sie pflanzten sich in die Grammatiken und Übungsbücher fort, so dafs wir immer von neuem in den Anzeigen derselben genötigt waren, dagegen Front zu machen. Marx war eben eine Autorität, der man blindlings folgte. Alle unsere Verbesserungen haben nun mit der einzigen Ausnahme relĭctum statt relīctum in der neuen 3. Auflage Aufnahme gefunden. Es sind dies hauptsächlich folgende: 1. Vokallänge vor -sco. 2. Vokalkürze vor -ss; ausgenommen sind nur die kontrahierten lateinischen und die aus dem Griechischen stammenden Formen. 3. Vokallänge im Perf. -ēxi. Somit ist diese neue Auflage, welche noch weitere Verbesserungen in Einzelformen aufweist, in weit höherem Grade zuverlässig als die voraufgehenden. Wie es sich von selbst versteht, hat Marx die sprachwissenschaftliche Literatur sorgfältig benutzt. Auch der Umfang des Büchleins ist um neun Seiten gewachsen. Wir wünschen und dürfen annehmen, dafs es auch ferner dem Lateinunterricht an den Gymnasien gute Dienste leistet. Denn wenn auch die Lehrpläne nicht wollen, dafs der Schüler mit Feinheiten der Aussprache beschwert wird, und wenn man auch die Quantität der positionslangen Silben zu diesen „Feinheiten“ rechnen kann, so ist doch eine mafsvolle Bezeichnung der Quantität in Grammatiken, Lese- und Übungsbüchern, Vokabularien und Präparationen in der bisher üblichen Weise festzuhalten. Man mufs eben sich sagen, dafs eine Gewöhnung an das Richtige von unten auf ebenso leicht ist als eine Gewöhnung an das Falsche. Spricht der Lateinlehrer in der Sexta den Regeln der Orthoepie gemäfs, so werden die Schüler von selbst und ohne alle Schwierigkeit die richtige Aussprache sich aneignen. So wird denn auch fernerhin das Hilfsbüchlein von Marx den lateinischen Grammatikern und Lateinlehrern unentbehrlich sein, umsomehr, als die Schulbücher, die einst, dem Zuge der Zeit folgend, genauer Quantitätsangaben sich befleifsigten, jetzt immer mehr darauf verzichten zu können vermeinen.

III. Lese- und Übungsbücher.

Die an die Lese- und Übungsbücher, sowie an die Vokabularien gestellten Anforderungen der neuen Lehrpläne sind nur wenig geändert worden. Die Änderungen betreffen fast nur die oberen Klassen und sind in diesem Jb. oben unter Lehrpläne (S. 21 ff.) bereits erwähnt worden. Es war auch schon an anderer Stelle (S. 33) bemerkt worden, dafs O. Perthes die Fehler, welche sich in den lateinischen Übungsbüchern finden, wozu vor allem die übertriebene Betonung der „unbewufsten Aneignung“ und die Überfülle des zu bewältigenden Stoffes gehören, sehr eingehend dargelegt hat. Nach seiner Meinung können auf dem auch

von den Lehrplänen betonten Grundsatze, dafs alles Lernen einer Sprache vom Satze auszugehen hat, unter Vermeidung der gewöhnlichen Fehler neue zweckentsprechende Übungsbücher aufgebaut werden, deren Anlage er in grofsen Zügen entwirft. Franz Müller dagegen, einer der besten Kenner dieses Zweiges der Schulliteratur, erklärt sich BphW. 1434 *Zum altsprachlichen Unterricht* dagegen, dafs auf die neuesten Lehrpläne wiederum wie 1892 eine neue Flutwelle von Schulbüchern den Büchermarkt überschwemme. Man solle jetzt Ruhe walten lassen, den Schulen Zeit zur Sammlung gönnen unter der Losung: Keine Konferenzen, keine Referate, sondern ernste, durch keine didaktisch-methodischen Elaborate beeinträchtigte, berufsfreudige Arbeit! Um die Grammatik im Hinblick auf das Lehrziel praktisch und wissenschaftlich gleich erfolgreich betreiben zu können, bedürfe es keiner neuen Schulgrammatik, keiner abermaligen Hochflut von Lehrmitteln, die ihr dienen; aber er fürchtet, der schreib- und neuerungssüchtige Teil der Lehrerwelt werde noch genug Anlafs zu neuer Produktion durch die Pläne von 1901 finden, und die Verwirrung werde aufs neue beginnen, wenn ihr nicht gehörig vorgebaut werde. Es genüge aber vollständig, das Alte zu verbessern und im einzelnen nur zu „aptieren", wo es nötig sein sollte. — Auch nach Direktor Hergel, *Unsere Lehrbücher,* bringen unsere sprachlichen Übungsbücher zu viel Beispiele, oft zu viel Vokabeln, namentlich in zusammenhängenden Stücken, ferner zu viel Anmerkungen; das Variieren der Sätze sei nutzbringender.

Für VI bis IV. Für diese unteren Stufen hat sich das Bedürfnis neuer Lese- und Übungsbücher nur vereinzelt geltend gemacht; das Meiste, was vorliegt, sind Neuauflagen.

Ein neues *Lese- und Übungsbuch* von P. Hau für Sexta wahrt den Anschlufs an die lateinische Schulgrammatik von Bone (Jb. XV, 44), was nicht ausschliefst, dafs es auch bei jeder anderen Grammatik gebraucht werden kann. Die Grundsätze, denen es sein Dasein verdankt, sind zu zu billigen. Dahin gehört besonders die Verwertung nur gebräuchlicher Wörter der besten Schriftsteller, des Wortschatzes der ersten Lektüre, des Cäsar, mit Mafs auch des Nepos, besondere Achtsamkeit auf sorgfältigen Ausdruck in den lateinischen wie in den deutschen Stücken. Auch die Einschiebung des Aktivums der I. Konjugation in die Behandlung des Nomens bedurfte keiner Rechtfertigung. Will man bald zusammenhängende Stücke haben — und das verlangen die Lehrpläne mit Recht — so ist eine baldige Einübung des Verbums durchaus erforderlich. Aber das Buch hat noch seine Mängel. Die zusammenhängenden Stücke berücksichtigen die alten Sagen zu wenig, und die Einzelsätze sind trotz allen Bemühens, einen leeren, nichtssagenden Inhalt zu vermeiden, und trotz des sichtlichen Strebens, selbständige Arbeit zu liefern, vielfach nicht geglückt.

Bei der grundsätzlichen Bedeutung der Sache können wir diese Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, der weitverbreiteten falschen Meinung

entgegenzutreten, dafs jede neue Grammatik ein neues Übungsbuch zu ihrer Ergänzung bedürfe. Dieser irrige Satz herrscht wie ein Schlagwort, das man nachbetet, ohne darüber nachzudenken, und auch Hau hat sich durch ihn leiten oder mitbestimmen lassen. Geht man der Sache auf den Grund, so liegt doch auf der flachen Hand, dafs die Übungsbücher nur die sprachlichen Tatsachen einüben wollen, die in jeder besseren Grammatik stehen. Wenn jemand sagt, die eine Grammatik enthält mehr Stoff als die andere, so ist dagegen zu bemerken, dafs alle Übungsbücher ohne Ausnahme mit einem weit gröfseren Wortschatz operieren und operieren müssen, als er in einer Grammatik gefunden wird. Das Regelmäfsige, das sie zur Einübung bringen, wird in jeder Grammatik gelehrt, und das Unregelmäfsige, soweit es so genannt wird, ist in jeder besseren Schulgrammatik heutzutage auf ein äufserst geringes Mafs beschränkt, über das ein Übungsbuch hinauszugehen keine Veranlassung hat. Man kann also zu Bones Grammatik ebenso wie zu der von Stegmann, Harre-Meusel, Schmalz-Wagener, Waldeck, Landgraf, Ziemer jedes gute Übungsbuch — und deren gibt es im Überflufs — mit gleichem Erfolge und gleicher Leichtigkeit, bezw. Schwierigkeit gebrauchen. Auch haben wir bis jetzt noch kein Übungsbuch angetroffen, welches seinem methodischen Gange nach die Schulgrammatik völlig verleugnet oder auf den Kopf stellt. Alle beginnen mit den vokalischen Flexionen und lassen die konsonantischen folgen, keins spart die adjektivischen Bildungen bis zum Schlusse auf, alle bringen die Numeralia und Pronomina irgend wo passend unter, und liegt ein Bedürfnis vor, einen bestimmten grammatischen Abschnitt an einer anderen Stelle, als ihm das Übungsbuch zuweist, einzuüben, so steht nichts im Wege, ihn vorweg zu nehmen und anderes vorläufig zu überschlagen oder ihn noch für gelegenere Zeit aufzusparen. Und was für die Formenlehre gilt, gilt auch für die Satzlehre. Für alle gleichartigen Anstalten ist das grammatische Pensum durch die Lehrpläne geregelt und für alle dasselbe. Wozu also für jede Anstalt andere Übungsbücher? Man höre daher endlich auf, die im Gebrauch befindliche Grammatik oder eine neugeborene Schulgrammatik zum Vorwand zu nehmen, um daran „einem tiefgefühlten Bedürfnis entsprechend“ eine neue Serie Übungsbücher, womöglich für jede Klasse ein eignes, zu knüpfen. Gerade auf diesem Gebiete mufs man wünschen, die verderbliche Schulbücherfabrikationswut endlich eingedämmt zu sehen. Und so kommen wir zu dem Schlufsurteil, dafs auch dem Hauschen neuen Buche eine Existenzberechtigung nicht zuzusprechen ist.

Neue Auflagen sind von einer gröfseren Zahl *Elementarbücher für VI* zu erwähnen. Die Namen der Verfasser sind: Schultz-Führer, Harre-Giercke, Hauler, Kautzmann-Pfaff-Schmidt, Ostermann-Müller, Plötz-Hoefer und Fafsbaender-Niesert. — Das brauchbare Buch von Schultz-Führer, *Vorschule für den ersten Unterricht im Lateinischen,* in zwei Teilen: Grammatischer Teil und Übungsstoff nebst Wörterverzeichnis für VI hat in der neuen Auflage nur wenig zu ändern,

d. h. zu streichen brauchen, das Vokabular ist durchgesehen und ergänzt worden. Da dieses Buch wesentlich auf die frühere deduktive Methode zugeschnitten und von beachtenswerter Seite dem Verf. der Wunsch geäufsert worden ist, dasselbe dem induktiven Unterrichtsbetriebe in höherem Mafse dienstbar zu machen, so entschlofs sich derselbe, eine entsprechende, mehrfach veränderte Ausgabe B, neben der älteren A herlaufend, unter demselben Titel, aber in einem Bändchen zu schaffen. Die Sätze sind hier sehr geschickt so geordnet, dafs die Zusammenfassung zur grammatischen Einheit des Systems keine Schwierigkeiten bietet. Auch durch den Druck ist das Neue, z. B. die Endung, hervorgehoben, um die immerhin zeitraubende Benutzung der Wandtafel einzuschränken. Man wird sich überzeugen, dafs das induktive Verfahren, in dieser Art erleichtert, mit Zuhilfenahme der Analogie nicht zeitraubender ist als das deduktive. Jedenfalls ist es geistbildender, da es den Schüler zu eigenem Finden und Zusammenstellen anregt, ihn schon früh an Selbsttätigkeit und eigenes Nachdenken gewöhnt. Möchte die dankenswerte Arbeit Führers im Unterricht weiterer Anstalten erprobt und so gebührend belohnt werden!

Die neue 2. Auflage des *Lateinischen Übungsbuches* von Harre-Giercke für VI ist mit der Absicht geschaffen, alle unregelmäfsigen Bildungen zu entfernen, die vom Perfektstamm gebildeten Formen der vokalischen Konjugation früher zu üben, die Zahl der Vokabeln stark zu vermindern. Das letztere ist auch in etwas geschehen, das erstere weniger, denn der Sextaner operiert immer noch zu früh mit Formen, die man sonst der Quinta vorbehält; die in Jb. XIII, 42 erwähnte Zerstreuung des Stoffes ist geblieben. Dort sind auch die guten Seiten dieses Lehrgangs ausführlich gewürdigt worden. Er hat manches Bestechende, welches über die Mängel hinwegzusehen verleitet; die neue Auflage hat sie gemindert und abgeschwächt, aber nicht beseitigt. — Das Haulersche *Übungsbuch* für das erste Schuljahr ist nun schon bis zur 16., das für das zweite Schuljahr bis zur 15. Auflage gediehen. Beide sind unveränderte Abdrücke der früheren Auflagen. Die Ausstattung, Druck und Papier, könnten besser sein; das Vokabular geizt förmlich mit dem Raume. Die Tugenden und Mängel dieses Systems sind in dem bereits oben (S. 35) erwähnten Programm-Aufsatz von Direktor A. Polaschek so eingehend unter Mitteilung der mit ihm gemachten Erfahrungen geschildert worden, dafs es genügt, auf diese Kritik zu verweisen. — Die 4. Auflage von Kautzmann-Pfaff-Schmidt, *Lateinisches Lese- und Übungsbuch,* und von Ostermann-Müllers *Übungsbuch für VI* in der 9. Auflage bieten zu Bemerkungen keinen Anlafs. Es mufs als ein gutes Zeichen für den Wert und die Brauchbarkeit beider angesehen werden, dafs nur höchst geringfügige Änderungen nötig waren. — Als *Vorschule* für die lateinische Grammatik[1] (und Übungsbuch) von K. Ploetz dient die nun 10. Auflage, welche seit 1893 von O. Hoefer bearbeitet worden ist. Auch sie ist so wenig verändert, dafs sie neben früheren

Auflagen gebraucht werden kann; auch hier findet jede Lektion mit der betreffenden Seite ihren Abschlufs, freilich auf Kosten des Druckes, der wie bei Hauler zu sehr zusammengeprefst wird oder zu klein ausfällt. In der Einrichtung ist den neuen Lehrplänen insofern nicht Rechnung getragen, als zu wenig zusammenhängender Stoff neben den bunt durcheinander gewürfelten Einzelsätzen und fast gar kein Stoff aus der alten Sage, dafür etwas aus der preufsischen und deutschen Geschichte und Geographie gewählt worden ist. Gymnasien werden daher dieses Unterrichtsmittel ablehnen. Die wenigen Fabeln machen den Kohl auch nicht fett. — Das Sextanerbuch von Fr. Fafsbaender hat in 2. Auflage E. Niesert besorgt. Es ist uns nicht zugegangen. — Proben zusammenhängender Übungsstücke zu Schulaufgaben für die unteren Klassen im Anschlufs an Lanzingers Elementarbuch stehen BbG. 459 von G. Lichti verfafst.

Der Quintanerteil des *Lese- und Übungsbuches* von P. Hau (zu Bones Schulgrammatik) bringt verhältnismäfsig mehr zusammenhängende geschichtliche Stücke aus Nepos und Cäsar, als der Teil für VI. Den Schlufs bilden einige leichtere Fabeln des Phädrus und, wie im ersten Teile, ein paar grammatische Regeln. Form und Inhalt bieten hier weniger Anlafs zu Bemerkungen. — Über das R. Knesekscbe *Übungsbuch* konnten wir Jb. XV, 49 viel Gutes sagen. Nun ist der Teil für die zweite Klasse (Quinta) hinzugekommen, in Einrichtung und Ausstattung dem früheren gleichend, überhaupt in keiner Weise ihm nachstehend. — In 6. Auflage liegt uns der Quintanerteil des Ostermann-Müllerschen *Übungsbuches* Ausgabe A (mit Formenlehre) vor. Die rasche Folge der Auflagen beweist die weite Verbreitung dieses Systems. In dem Teile für IV Ausgabe A (mit grammatischem Anhang) ist in der neuen 7. Auflage auf mehrfach geäufserten Wunsch eine Beschreibung des Lebens und der Taten Alexanders des Grofsen hinzugefügt worden, 51 sehr zweckmäfsig und gut geformte Stücke, so dafs dieses Übungsbuch nun einen mehr als ausreichenden, der Klasse angemessenen Lesestoff mit einschliefst. — Die neue 3. Auflage des *Lateinischen Lese- und Übungsbuches* von Steiner-Scheindler für die III. Klasse (Quarta) hat R. Kauer herausgegeben.

Für die mittleren Klassen. An der Spitze möge eine neue Arbeit des bekannten Didaktikers und Methodikers W. Wartenberg, *Übungsstücke zum Übersetzen in das Lateinische* im Anschlufs an die Cäsar-Lektüre, stehen. Es enthält die Einübung des Lernstoffs der Mittelklassen, eine Fortsetzung des im vorigen Jb. beurteilten Teiles für IV und zugleich eine Ergänzung der „Vorschule zur lateinischen Lektüre für reifere Schüler“ von demselben Verf. Der Wortschatz Cäsars, der schon in den früheren Teilen verwendet wurde, bedurfte hier nur einer geringen Erweiterung. Die Kasuslehre wird als Ganzes wiederholt und ergänzt in den ersten 24 Stücken unter Begrenzung des Lehrstoffes nach den anerkannten Grundsätzen Heynachers. Lateinische Satzbeispiele aus dem Bellum Gallicum, welche die Spracheigentümlichkeit möglichst scharf und

allein für sich hervortreten lassen, sind im Anhange beigefügt; an ihnen soll der Schüler in einer induktiven, auf Selbsttätigkeit gerichteten Weise die Regel gewinnen. Der Stoff ist so gestaltet, dafs er in die Klassenlektüre einführt und sie zugleich begleitend fördert. Jeder zu enge Anschlufs ist vermieden; der Stoff erscheint vielmehr in anderer Gruppierung und Beleuchtung, so dafs er auch inhaltlich anzieht und belehrt. Dem Lehrer ist für den Gang des Unterrichts gröfsere Freiheit gelassen. Alles sehr verständige Grundsätze, und wie es bei diesem Meister der Praxis nicht anders zu erwarten ist, auch die Sprache der Stücke hält sich der Klassenstufe entsprechend einfach, glatt, ohne Anstöfse. Die mühevolle und selbständige Arbeit des Verf. wird nach Inhalt und Form gleiche Anerkennung wie seine früheren finden, an denen man im wesentlichen nur das eine auszusetzen hatte, dafs sie hier und da etwas viel verlangten. Das ist aber ein Mangel, der für die mittleren Klassen wenigstens nach den neuen Lehrplänen weniger empfunden werden dürfte. — Gleich dem Teile für IV ist auch der für Tertia und Untersekunda des Ostermann-Müllerschen Übungsbuches[8] im Hinblick auf die neuen Lehrpläne etwas erweitert worden und zwar durch 12 Stücke aus dem Leben Alexanders des Grofsen, ein Stoff, der in dem voraufgehenden Teile als Lektüre der IV neu eingefügt worden war, so dafs jetzt im ganzen 325 Abschnitte gezählt werden. — Kautzmann-Pfaff-Schmidts *Übungsbuch* für III in der neuen 2. Auflage verrät einzelne Änderungen: Milderung einiger zu schwieriger Stellen, Vermehrung des Vokabulars und Beigabe einer Karte von Gallien, eine dankenswerte Neuerung, welche durch den Wunsch veranlafst wurde, das Interesse der Schüler noch mehr auf den Inhalt der Übungsstücke hinzulenken. Die ersten sieben Bücher des Bellum Gallicum sind verwertet neben anderen monumentalen Quellen zur Ergänzung von Cäsars Darstellung, und dazu kommen noch einige mit dem Inhalt der Kommentarien in Zusammenhang stehende interessante geschichtliche Stoffe. Gleich den vorhin genannten Werken verdient auch das Werk dieser Verfasser alle Anerkennung; mit grofsem Geschick schmiegen sich alle drei den Forderungen der Lehrpläne an, so dafs ihre Einführung auf keihe Bedenken stofsen wird.

Neu sind *166 Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische im Anschlufs an Cäsars gallischen Krieg Buch I—VII* von Heynacher. Sie sind aber aus der von demselben Verf. herausgegebenen Neubearbeitung des lateinischen Übungsbuches von Spiefs III. IV herausgelöst. Auch kommen nur die in den betreffenden Cäsarstücken vorkommenden syntaktischen Erscheinungen zur Verwendung. Gleich den vorhin genannten Wartenbergschen Übungsstücken dürfte auch dies Büchlein für alle mittleren Klassen der Realgymnasien und Kadettenkorps ausreichen.

Für die Sonderbedürfnisse der Reformanstalten haben wir nur ein eigenartiges Büchlein zu erwähnen: W. Asmus, *Vokabular für den lateinischen Unterricht am Realgymnasium,* im Anschlufs an Wellers lateinisches Lesebuch aus Herodot und Cäsars Berichte über den gallischen

Krieg. Es soll einen neuen Weg zeigen, wie der Realuntertertianer möglichst bald an die Lektüre gröfserer lateinischer Erzählungen herangeführt werden kann, nachdem Deklination und Konjugation in ihren Hauptzügen gelernt sind. Zu dem Zweck werden die Vokabeln in drei Kolumnen nebeneinander geordnet: lateinisch, deutsch, französische Entsprechungen gleichen Stammes. Zuerst geschieht dies für zwei Wellersche Lesestücke, Solon bei Krösus und Amasis und Polykrates. Innerhalb dieser Abschnitte werden die Wörter wiederum nach Deklinationen und Redeteilen geordnet, zugleich mit Rücksicht auf die betreffenden Genusregeln, die Verba in der Reihenfolge von Perthes' Lateinischer Formenlehre; passende Übungsfragen sind eingeschaltet, bemerkenswerte Konstruktionen zusammengestellt. Dann folgt ein alphabetisch geordnetes Vokabular für das ganze Wellersche Lesebuch und Cäsars gallischen Krieg in gleicher Anordnung wie vorhin, aber zugleich mit Bezeichnung der Fundstellen bei Weller. Weitere analoge Wortbildungen werden durch zahlreiche Anleitungen ermöglicht. Das mit grofser Sorgfalt geschickt ausgearbeitete System zeigt, dafs die methodische Kunst noch eines Fortschritts fähig ist, zugleich aber auch, dafs die Reformanstalten zu so subtil ausgeklügelten künstlichen Schöpfungen greifen müssen, wenn anders sie mit ihrem beschleunigten Unterrichtstempo den Vorsprung der alten Gymnasien einholen wollen. In jenen mufs immer mit Volldampf gearbeitet werden, die Unterrichtsmaschine möglichst vervollkommnet sein, sonst geht die Sache nicht. Der ganze sprachliche Unterrichtsbetrieb von der Tertia an hält dort Lehrer und Schüler stets in Atem, spannt alle Nerven und Kräfte aufs äufserste an und ist mit dem zweijährigen Soldatendrill zu vergleichen, während die älteren Anstalten sich in dem Tempo der dreijährigen militärischen Dienstausbildung bewegen. Immerhin ist es ein interessanter Versuch, den Asmus hier vorlegt; man kann aus ihm manches lernen; es verlohnt, sich ihn anzusehen.

Den mittleren und oberen Klassen zugleich, auch der Quarta, dient die neue fünfte umgearbeitete und vermehrte, den Lehrplänen von 1901 entsprechende Auflage von Tischer-O. Müllers *Übungsbuch.* Es „besteht jetzt aus zwei äufserlich von einander getrennten Teilen. Der erste umfafst sämtliche Aufgaben zum Übersetzen, Einzelsätze und ganze Stücke, den Ausdruck und Inhalt der Lektüre des Nepos, Cäsar, Curtius, Livius, Sallust und Cicero wiederholend und ergänzend; die neuen zusammenhängenden Vorlagen für IV und III halten den neuen Lehrplänen gemäfs den engeren Anschlufs an Nepos und Cäsar fest. Auf diese Klassen entfallen je 50 bis 60, zusammen 173 Seiten des Buches, der Rest, 111 Seiten, auf die höheren Klassen. Der Stoff dürfte für alle Fälle ausreichen. Vieles ist neuzeitlichen Ansprüchen zuliebe geändert worden. So wurde der Anschlufs an Madvigs Lateinische Sprachlehre aufgegeben, dafür eine ganze Anzahl anderer Schulgrammatiken berücksichtigt. Aber das ist nebensächlich, denn es steht nichts im Wege, solche Übungsbücher zu jeder beliebigen Grammatik zu gebrauchen. Der zweite nun in besonde-

rem Bande herausgegebene Teil des Lehrganges enthält viererlei: Anmerkungen zu den Übungsstücken, stilistische Anleitung, Übersicht über die Satzlehre und Wörterverzeichnis. Die Satzlehre war jedenfalls nicht notwendig. Sie hätte nur einen Zweck, wenn der Schüler keine Syntax sonst besitzt. Das ist aber auf allen Anstalten ausgeschlossen. Benutzt er diese zweite Darstellung derselben zur Wiederholung, wie es O. Müller sich denkt, so schaut ihm die Syntax in einem ganz anderen Gesichte entgegen; sicherlich tut er besser daran, den Stoff in der ihm vertrauten Form seiner eigenen Grammatik zu wiederholen. Wir können auch nicht finden, dafs Wortstellung und Periodenbau eingehender behandelt ist, als in manchen vom Verf. mitbenutzten Schulgrammatiken. Die kurze Stilistik läfst man sich aber gefallen; die Loslösung der Anmerkungen von den Vorlagen schafft noch erträgliche Unbequemlichkeit. Die gute Ausstattung des ganzes Werkes ist zu loben.

Für II und I. Für diese oberen Klassen ist aufser dem eben genannten Werke von Tischer-Müller eine zweite, verbesserte Auflage des *Übungsbuches* von Sedlmayer-Scheindler bestimmt. Aus dem Unterricht erwachsen, sucht es zwar den Anschlufs an die zumeist gelesenen Schriftsteller Livius, Sallust und Cicero, aber doch nur einen losen, ziemlich freien Anschlufs. Die Aufgaben für jede der vier oberen Klassen sind bestimmt abgegrenzt. Genaueres über Inhalt und Form s. Jb. X, 72. — Nach dem Vorgange H. J. Müllers wird es jetzt immer mehr Mode, die einzelnen Reden Ciceros oder Einzelwerke der Historiker für die Übungen in einem besonderen Bändchen bearbeitet vorzulegen. In dieser Weise hat A. Rademann *Ciceros Rede pro Sulla* zu Vorlagen benutzt, nachdem er das Gleiche mit der 1. und 4. philippischen Rede getan hatte (Jb. XIV, 41). Auch dieses neue Werk hält sich nicht auf der Stufe einer blofsen Retroversion, sondern nimmt die Selbsttätigkeit des Schülers in Anspruch, unter voller Ausnutzung des gesamten Wort- und Ausdruckschatzes der Rede. Jedes einzelne Stück stellt einen in sich abgeschlossenen Gedankenkreis in freier und selbständiger Fassung dar. Hält man dazu, dafs Rademann dem Geiste der Muttersprache gerecht zu werden sucht und wie H. J. Müller zugleich ein gründlicheres Verständnis der Reden im Auge hat, so wird man auch diese Leistung als eine sehr brauchbare gern zur Hand nehmen.

Noch zwei Textvorlagen sehr verschiedener Art für Primaner sind zu erwähnen, die von R. Hoffmann, welche, im Programm Salzwedel veröffentlicht, auch Vorlagen für die Reifeprüfung enthält, und C. F. v. Nägelsbach, *Übungen des lateinischen Stils für reifere Gymnasialschüler,* III. Heft, in 8. vermehrter und verbesserter Auflage von Iwan Müller herausgegeben. Solche aus der Praxis hervorgegangenen Ausarbeitungen wie die von Hoffmann sind aus anderen Gründen dankbar zu begrüfsen, vor allem aber, weil sie für andere Lehrer ein erwünschtes Mittel der Selbstkontrolle bilden. Er wählt als Grundlagen teils Variationen und Imitationen des Gelesenen, teils freiere Vorlagen, die sich in

dem Vorstellungs- und Wortkreise der Lektüre bewegen, ohne leichtere deutsche Originaltexte auszuschliefsen, immer in gut deutscher Form, so Stücke nach Cic. Verr. IV und V und de orat. I und III — worauf wir besonders aufmerksam machen, da nach den neuesten Lehrplänen diese Lektüre der I ja gestattet ist. Das beigegebene Vorwort gibt einige nützliche Ratschläge für den Unterricht. — Zu dem oben genannten von Iw. Müller bearbeiteten III. Hefte der Stilübungen hatte Nägelsbach einst 1837 den Grund gelegt. Es war von vornherein den alten süddeutschen Schultraditionen mit ihrem reichlichen Lateinbetrieb angepafst. Da die Stücke, meist nach modernen Autoren bearbeitet, für Primaner unseres Schlages zu schwer sind, so hat Müller auch auf die künftigen Lehrer des höheren Lateinunterrichts am Gymnasium Bedacht genommen und ihre pädagogische Anleitung in der zweiten Abteilung des Bändchens, in den Anmerkungen, welche ebensoviel Raum wie der Text selbst einnehmen, berücksichtigt und zu fördern gesucht. Trotz der dort reichlich gegebenen Stützen und Hilfen bleiben solche Stilübungen für uns Norddeutsche ein unerreichbares Ideal; wenigstens ein Primaner wird sie kaum bewältigen. In dieser Höhe der Anforderungen gleichen sie den Planckschen Vorlagen.

Über die 50 Übersetzungsvorlagen nach Livius III.—V. Dekade im Programm Stuttgart Rg. von Minner ist oben S. 43 gesprochen worden.

Bayerische *Absolutorialaufgaben* — wann wird dies Wortungeheuer verschwinden? — für Abschlufsprüfung und Reifeprüfung im Gymnasium stehen BbG. 1900, 785, 787 (Übersetzungen ins Lateinische) und aus dem Lateinischen S. 793.

Die Änderungen in O. Drenckhahns *Leitfaden zur lateinischen Stilistik*[4] sind unerheblich. — Von R. Helm, *Volkslatein* (s. Jb. XV, 49) erschien inzwischen die zweite Bearbeitung. Das lateinische Übungsbuch enthält hier fünf lateinische Abschnitte mit je zwei Stücken, zusammenhängende Rede, Sprichwörter und Citate, jambische Senare, daktylische Hexameter und Distichen, ein Wörterverzeichnis und drei Tabellen mit Paradigmen.

IV. Lektüre.

(Schulschriftsteller, Texte, Kommentare u. dgl.).

Die neuen Lehrpläne verlangen für IV als Lektüre „Lebensbeschreibungen hervorragender griechischer und römischer Helden nach Cornelius Nepos oder einem geeigneten Lesebuche“. Diese Vorschrift kann mifsverstanden werden. So schreibt Fr. Müller BphW. 1902, 315: „Das heifst doch klar und deutlich, dafs der original-unveränderte Nepos endgültig beseitigt werden soll. Somit wird allen den willkürlichen Be- und Verarbeitungen dieses eigen-, aber nicht unartigen Biographen Tür und Tor geöffnet sein.“ Müller bedauert also seine Verbannung aus der

Schule und seinen Ersatz durch „abenteuerlich aufgeputzte" Ausgaben. Aber der Ausdruck „nach Cornelius Nepos" und die Gegenüberstellung eines geeigneten Lesebuches kann nur den Sinn haben, dafs die Lektüre der vitae dieses Schriftstellers nach seiner Darstellung nach wie vor gestattet ist. Da ferner nach den Lehrplänen für die O II des Realgymnasiums auch Curtius Rufus erlaubt ist, so werden wir fortan auch diesen Schriftsteller in die Reihe der hier behandelten Prosaiker aufnehmen.

In Bezug auf die Einrichtung der Ausgaben verbleiben wir bei unserem bisher festgehaltenen Programm. Wir werden hierin auch nicht irre durch die Ausführungen Hergels, *Unsere Lehrbücher*, der die Klassiker-Ausgaben verurteilt, wenn die Einleitungen, Anhänge und Indices der Konzentration des Unterrichts entgegenarbeiten; auch ihre Abbildungen für die Realien sind ihm nicht recht, weil er besondere Realienbücher vorzieht; ebenso verwirft er die gedruckten Präparationen in Form von Kommentaren, die Überschriften im Texte und die Dispositionen. Nur eine kurze Einleitung und eine Phraseologie oder Stilistik will er beibehalten. Diese letzte Zulassung enthält aber eine Inkonsequenz; auch das phraseologische und stilistische Material kann der Schüler mit Hilfe des Lehrers aus der Lektüre sich erarbeiten und zusammenstellen. Auch wir billigen keineswegs ein solches Übermafs von Schülerhilfe in der Ausstattung der Ausgaben, welches der „Konzentration des Unterrichts" entgegenarbeitet, wenngleich diese Konzentration ein Schlagwort ist, das häufig genug mifsbräuchlich angewandt und zu Hilfe gerufen wird, wo klare Begriffe fehlen, indem man von dieser sogenannten Konzentration wie von einem Mädchen für alles fast Unmögliches verlangt. Eine wirkliche Konzentration kann der Lehrer durch eine Sammlung des in so mannigfachen Beziehungen fruchtbaren Ertrages der Lektüre, z. B. durch eine Zusammenstellung der ethisch oder ästhetisch wichtigen Gesichtspunkte, des für die Persönlichkeit und für eine biographische Charakterististik des Dichters Verwertbaren, durch Gegenüberstellung von Altertum und Neuzeit, Heidnischem und Christlichem, kurz durch mannigfache Anknüpfungen aller Art und auf verschiedenen Gebieten auch dann noch lohnend vornehmen, wenn die Einleitungen, die Textgliederungen mit Randnotizen oder Überschriften und die Kommentare auf einzelnes dahin Gehörige schon aufmerksam gemacht haben. Ihm wird immer die Sammlung des Zerstreuten zu Einheiten, Gruppen und zum System zufallen. Die Arbeit des Lehrers wird stets eine höhere bleiben, als sie in diesen Ausgaben steckt, und es wird ihm bei Zugrundelegung dieser Schülerausgaben im Unterricht gerade für den edleren und besseren Teil seiner Tätigkeit in der Klasse Zeit bleiben, wenn er sonst oft über die niedere Quälerei mit dem Formalen, welche die ganzen Stunden füllt, kaum hinauskommt.

1. Prosaiker.

Nepos und sein Ersatz. Eine Originalausgabe des Nepos ist in diesem Berichtsjahre nicht herausgekommen. Dagegen fehlt es nicht an Ersatzschriften. Einer solchen begegnet man in dem *Lateinischen Lesebuch aus Cornelius Nepos und Q. Curtius Rufus* von Joh. Schmidt. Dieses ist nun in zweiter, vermehrter Auflage erschienen; die erste Auflage 1894 erwarb sich viele Freunde, da sie die kommende erste Schriftstellerlektüre gut vorbereitete. Diesem Zwecke und zugleich der Erleichterung des Schreibwerks dienen die reichlichen erklärenden Anmerkungen, welche an Raum den Text noch übertreffen, sowie Namens- und Wörterverzeichnisse. Das inhaltliche Verständis erleichtern eine ausreichende knappe Einleitung, 'die Überschriften und Inhaltsangaben am Rande und drei Karten: Graecia, Imperium Alexandri Magni und das westliche Mittelmeerbecken. Die neue Ausgabe hat die Auswahl aus Nepos erweitert, von dem jetzt neun vitae aufgenommen sind; auch die Auswahl aus Curtius hat sich das für den Quartaner Angemessenste nicht entgehen lassen. Selbst der Untertertia des Realgymnasiums bietet das Buch noch ausreichenden Lesestoff. Schmidt kann sich deshalb nicht ohne Grund der Erwartung hingeben, dafs dieses Lesebuch gerade auf dem Boden auch der neuen preufsischen Lehrpläne neuen Raum gewinnen wird. — Das beliebte Lesebuch über die Grofstaten der römischen Sage und Geschichte von Lhomond-Holzer, *Urbis Romae viri illustres a Romulo ad Augustum,* hat schon in mancher jungen Seele Begeisterung für Heldensinn und menschliche Gröfse, für die römische virtus geweckt; es ist eben nur das Packende und Anschauliche, das ein junges Gemüt fesselt, herausgegriffen und im Geist echt antiker Naivität dargestellt worden, frei von pedantischer Gründlichkeit und langweiliger Nüchternheit. Die neue 11. Ausgabe von Planck und Minner hat sonst alles in dem guten bisherigen Zustande belassen, nur die Karten und Pläne der früheren Auflagen durch neue ersetzt und vermehrt. Sie enthalten jetzt das dem jetzigen Stande der Wissenschaft entsprechende Material; es sind: Italien in 2 Blättern und 2 Nebenkarten, Imperium Romanum mit ebenfalls 2 Nebenkarten (Plan von Rom und dem Forum) und Griechenland und Kleinasien. Näheres Jb. X, 67.

Caesar. Eine neue Textausgabe liegt nicht vor. Dagegen hat der Fügnersche *Kommentar zum gallischen Krieg* nach kurzer Zeit eine neue Auflage erlebt, ein Beweis, wie beliebt dieses Hilfsmittel geworden ist. Die 3. Auflage von 1898 hatte die Anmerkungen und Regeln etwas geändert. Auch die neueste 4. Auflage machte einige Änderungen nötig mit Rücksicht auf die neuen Lehrpläne, welche die Cäsar-Lektüre für Unter- und Ober-Tertia teilen. Das Verständnis der klassischen Sprache Cäsars wird durch Fügners Arbeiten dem Schüler in einer schwer übertrefflichen Weise eröffnet. — Wie Fügner, so hat auch Joh. Schmidt für seinen *Schülerkommentar zum gallischen Krieg*[3] aus dem Büchlein M. Hoder-

manns „Unsere Armeesprache im Dienste der Cäsar-Übersetzung“ Anregung gewonnen. Von den früheren Auflagen unterscheidet sich die neue durch Wegfall der Hinweise auf eine bestimmte Grammatik. Gleich A. Reckzey, der aus einem früheren Gegner solcher Hilfsmittel zu ihrem Fürsprecher sich bekehrt hat (WfklPh. 1902, 120), sehen auch wir dieses Unterrichtsmittel als förderlich für die Vorbereitungsarbeit der Schüler und als eine wirklich empfehlenswerte Entlastung der Lehrstunde an. — Das von uns oftmals erwähnte *Schulwörterbuch zu den Kommentarien vom gallischen Kriege* von O. Eichert mit einer Karte von Gallien liegt nun in 9. anscheinend unveränderter Auflage vor. — Die *Präparation zu Cäsars Bürgerkrieg in Auswahl* von J. Simon umfafst Buch I, 1—58, Buch II ganz, III, 41—104, also mehr als die Lehrpläne für O III empfehlen. Sie nennen nur Buch I vom 37., Buch II vom 23. und Buch III vom 41. Kapitel an. Der Anfang des I. und II. Buches könnte also bei der nächsten Auflage fortfallen.

Curtius Rufus. Ausgewählte Abschnitte des Curtius Rufus sind für die Lektüre der O II des Realgymnasiums nach den Lehrplänen gestattet. Da trifft es sich nun gut, dafs gleichzeitig eine neue vollständige und wissenschaftlich zuverlässige Textausgabe dieses Schriftstellers von Th. Stangl in der bekannten vorzüglichen Ausstattung des Freytagschen Verlages für den Schulgebrauch erschienen ist. Für den Schulgebrauch wäre freilich eine Auswahl des Besten vorzuziehen, und zwar eine noch etwas reichlichere, als J. Golling in seinen Memorabilia Alexandri Magni, Ostermann-Müller und Joh. Schmidt in ihren Lesebüchern bieten. Bei Stangl dient dem Schulgebrauch eigentlich nur der erste Teil der Einleitung „Curtius' Alexandergeschichte nach Inhalt und Form betrachtet“, ferner das Verzeichnis der Eigennamen, das Titelbild Alexanders, eine Karte von seinem Reiche, Pläne von Issus, Tyrus und Arbela und ein buntes Mosaikbild der Alexanderschlacht bei Issus (Pompeji 1831). Dem Philologen gilt die ausführliche kritische Auseinandersetzung Stangls mit seinen Vorgängern. — Eine etwas zu reichhaltige, aber gute *Präparation für Schüler zu Curtius' Buch III und IV* hat W. Reeb in der Krafft-Rankeschen Sammlung herausgegeben.

An dieser Stelle seien noch zwei **Chrestomathieen** erwähnt, von denen schon in früheren Jb. gesprochen wurde. Die Chrestomathie aus lateinischen Klassikern von J. Rappold[2] ist zur Erleichterung des Übersetzens aus dem Stegreif zusammengestellt, enthält aber auch einzelne Abschnitte, welche bei der mündlichen Reifeprüfung im Gymnasium oder bei der schriftlichen im Realgymnasium den Oberprimanern zur Übersetzung vorgelegt werden können. Die Stoffe sind aus Ovids Metamorphosen und Heroid. I, Cäsars bellum civile, aus verschiedenen Büchern des Livius, Sallust, Ciceros Reden, rhetorischen und philosophischen Schriften, Virgil und Tacitus entlehnt. Mit Geschick hat Verf. eine Blumenlese bedeutender und charakteristischer Stellen gegeben, freilich auch solcher, die bei uns zur Klassenlektüre gehören. Aber das Buch

ist in erster Linie für österreichische Anstalten als Ergänzung der Klassenlektüre bestimmt. Für unsere Zwecke dürfte manches dem Schüler zu schwierig erscheinen; es ist daher dankenswert, dafs Rappold S. XI f. noch andere für Extemporalien und Extemporieren geeignete Stellen bezeichnet. — In M. C. P. Schmidts *Realistischer Chrestomathie aus der Literatur des klassischen Altertums* III. Buch, dem „Buche der Erfindungen", findet sich nur wenig Lateinisches, wie die auf Archimedes bezüglichen Stellen aus Livius und Cicero.

Livius. Wie früher aus der III. Dekade, so hat P. Meyer jetzt eine *Auswahl* aus der I. Dekade des Livius in der Sammlung Jäger-Müller veranstaltet. Sie wird den Beifall der Schulmänner finden. Es ist das Bedeutendste und das Charakteristische herausgesucht, eine Reihe in sich abgeschlossener, schöner, stimmungsvoller Bilder. Wer sie gelesen hat, erhält eine bessere Vorstellung von der Darstellungskunst des Livius als wenn er mehrere Bücher hintereinander mit ihrem stellenweise wenig wertvollen Inhalt zu lesen bekommt. Was nicht in der Schule gelesen wird, kann, wie die Stücke der Chrestomathieen von Golling oder Rappold, zu Übersetzungsübungen in der Klasse oder für die Reifeprüfung verwendet werden. Die Textlücken hat Meyer durch eine kürzere oder längere verbindende Inhaltsangabe ausgefüllt. Seine Auswahl umfafst das I. Buch vollständig aufser 4, 2; 4, 7 und 58 — dieses Kapitel konnte aber ruhig beibehalten werden; von Buch II 1—5, 9—15, 23—40; III 44—54; V 19—22; 26. 27; 32, 6—49, 7; VIII 6—10; IX 1—12. So fehlt die Schlacht am See Regillus, der Untergang der Fabier, Cincinnatus, Gesetze des Canulejus, Einsetzung der Konsulartribunen und der Zensur, Ende des Ständekampfes. Die kurze Einleitung genügt. Da fortan nach den Lehrplänen die I. Dekade, namentlich Buch I und II in Untersekunda und die III. Dekade in Obersekunda mit Auswahl gelesen werden soll, so empfiehlt sich diese P. Meyersche Auswahl zum Schulgebrauch. — Das XXIV. Buch in der kommentierten Schulausgabe von H. J. Müller erschien in 2. Auflage mit einer Karte von Syrakus. Im Texte und Kommentar ist wenig geändert, der Anhang erweitert worden.

Mit Franz Fügners *Hilfsheft* zu Livius ist nun seine Livius-Ausgabe abgeschlossen. Wie die übrigen Hilfshefte seiner Sammlung will es die für jeden Liviusleser nötigen sprachlichen und sachlichen Dinge behandeln. Aber gerade für diesen Schriftsteller entstehen eigenartige Schwierigkeiten, die man nur dadurch beseitigen kann, dafs man eine bestimmte Partie, wie hier die III. Dekade, zum Ausgang nimmt, natürlich aber die übrigen nicht vernachlässigt. Die Reichhaltigkeit des Inhalts läfst sich hier nur andeuten: Auf eine Überleitung zur Livius-Lektüre, d. h. von Cäsar, Sallust und Cicero zu unserem Autor, folgt das Leben desselben, sein Wesen und seine Weltanschauung, sein Werk nach Zweck und Umfang, seine Quellen, seine Arbeitsweise und Glaubwürdigkeit, die Sprache des Autors nach Wortvorrat, Phraseologie (20 S.) und Grammatik und ihren allgemeinen und besonderen Eigentümlichkeiten, der

Schauplatz und der Gang des zweiten punischen Krieges, die führenden Männer auf beiden Seiten, die Stadt Rom und die Verfassung der Republik nebst ihrer Verwaltung, die Religion der Römer, die Metrologie, endlich ein alphabetisches Verzeichnis der Namen und Sachen. Das Ganze illustriert durch 27 vorzüglich scharfe und klare Abbildungen auch von Landschaften, z. B. des alten Karthago, von Constantine, Ruinen des römischen Saguntum u. a., auf einer Tafel Schlachtfeldskizzen — kurz, in jeder nur denkbaren Weise wird ein tieferes Verständnis der Lektüre angebahnt. In alledem steckt eine ganz ungeheure, bewunderungswürdige Arbeit, die für den fleifsigen Benutzer ihre Früchte tragen wird. Sollte man sagen, was von diesem Reichtum, von diesem üppig quellenden Born der Belehrung eigentlich überflüssig ist, man würde kaum etwas missen wollen. Und das alles in einer frischen, lebendigen, anziehenden Darstellung, deren Wert durch ihre Zuverlässigkeit erhöht wird, in einer hervorragend feinen Ausstattung, kurz — goldene Äpfel in silberner Schale. Jedem Schüler möchte man den Besitz dieses Buches wünschen, ärmeren und fleifsigen sollte man es als Prämie reichen; in den Schülerbibliotheken sollten wenigstens einige Exemplare vorrätig sein.

Aus der Krafft-Rankeschen Sammlung sind von W. Soltau zu folgenden Büchern *Schülerpräparationen* bearbeitet worden: Buch I, V—X in Auswahl, XXI, XXII, XXIII—XXVI in Auswahl, XXVII—XXX in Auswahl. Die hier zu Grunde gelegte Auswahl der in den Schulen weniger gelesenen Bücher erfüllt die weitgehendsten Ansprüche. Ein kurzer verbindender Text füllt die Lücken aus, so dafs dem Schüler der Zusammenhang nicht verloren geht. Soltau ist ein Liviuskenner, der gleich H. J. Müller als eine Autorität in der Liviusforschung gilt. Gleich Fügner beherrscht er auch die Sprache des Livius; seine Bearbeitung des Wortschatzes, wie sie in diesen sechs Heften vorliegt, verrät, dafs er auch die Bedürfnisse des Schülers zu würdigen weifs, den er von der Grundbedeutung der Worte zu einer geschmackvollen Verdeutschung schwieriger Verbindungen anleitet, ohne das geziemende Mafs der Hilfe zu überschreiten. So wird die Stunde und der Lehrer entlastet und das Tempo der Lektüre wird ein flotteres. Als Beispiel der Erklärungs- und Übersetzungskunst sei angeführt I 9 per fas et fidem decepti „unter Hinweis auf religiöse Satzungen und menschliche Versprechungen getäuscht, also: in ihren heiligsten Gefühlen betrogen"; I 58 miscere precibus minas „bald bitten, bald drohen", XXI 5 in parte magis quam in dicione . . erat „gehörte mehr zur Interessensphäre als zum eigentlichen Gebiet"; ibid. . . iungendo „durch die dadurch notwendige weitere Angliederung der Völkerschaften". — Über die Sprache des Livius schreibt eine interessante lateinische Abhandlung zum Progr. Deutsch-Krone P. Moczyński. Auch hier werden gelegentlich einige gute Verdeutschungen livianischer Ausdrücke gegeben. Behandelt werden der Wortschatz, der dichterische Schmuck der Rede, gewisse rhetorische Figuren, Periodenbau. — Noch eine Teubnersche Schülerpräparation zu Livius Buch XXI von M. Kley

ist zu erwähnen. Wie alle Präparationen dieser Sammlung ist sie in ein grofses Format gekleidet, um einen ordnungswidrigen Gebrauch in der Schule zu erschweren. Das Ausgehen von der Grundbedeutung, ähnlich wie es bei Soltau geschieht, ist auch hier zu loben, aber das Mafs der Darbietung geht weit über Soltau hinaus; fast das Doppelte an Material wird hier geboten — 55 : 38 Seiten beim XXI. Buche — und bei einzelnen Wörtern wie momentum, discrimen werden sämtliche möglichen Bedeutungen aufgezählt.

Sallust. Eine sehr hübsche kleine Sallust-Ausgabe, nach dem Text von Linker-Klimscha für den Schulgebrauch bearbeitet, verdankt man Fr. Perschinka. Die Zutaten bestehen in einer kurzen Einleitung über Sallusts Leben, Schriften, Sprache, Bedeutung. Den einzelnen Reden und Briefen aus den Historien sind kurze Bemerkungen voraufgeschickt, am Schlusse folgen zwei mit chronologischen Angaben versehene Übersichten über Inhalt und Gliederung der beiden Hauptwerke, die Stammtafel des numidischen Herrscherhauses und ein Verzeichnis der Eigennamen. Die Ausgabe ist für die Schüler der O II bei uns brauchbar. — Ein zuverlässiges Buch über die Sprache des Sallust s. u. Fighiera im Schriftenverzeichnis.

Tacitus. Fortan sind auch Agricola oder Teile des Dialogus in Prima gestattet, im Realgymnasium die Germania. Eine etwaige Auswahl soll nach bestimmten sachlichen Gesichtspunkten erfolgen, immer ein möglichst abgeschlossenes Bild gewähren und den Zusammenhang der Teile klarlegen.

Von der Germania existieren bereits sehr viele gute, ja vortreffliche Ausgaben; zu ihnen mufs fortan gerechnet werden die neue in der Weidmannschen Sammlung der Schulschriftsteller erschienene *Germania-Ausgabe* von G. v. Kobilinski. Sie sucht und findet ihre Daseinsberechtigung darin, den Hauptinhalt des grofsartigen Kommentars Müllenhoffs den Bedürfnissen der Schule anzupassen und für dunkel gebliebene Stellen eine Erläuterung zu versuchen. Darum ist der vom Text getrennte Kommentarband eine reichgefüllte Schatzkammer der Belehrung. Die Einleitung handelt wie üblich von dem Leben, den Quellen, der Überlieferung, dem historischen und künstlerischen Werte dieses liber aureus des lateinischen Unterrichts, von der Darstellung und Gliederung des Inhalts. In den Anmerkungen wird der Nachdruck auf die sachliche Erklärung gelegt; wo es sich um wichtige Einrichtungen handelt, erweitert sich die Erklärung zu Anhängen und Zusätzen, die hier nicht blofs entschuldbar, sondern auch zweckmäfsig erscheinen. So findet der Schüler hier sehr lehrreiche Exkurse über die Herrschergewalt bei den Germanen, über den Ursprung unseres Volkes, seine Ausbreitung in Europa und die Entwickelung seiner Sprache — hierbei wird auch die Lautverschiebung kurz berührt —, endlich über die Götter der Germanen. Der letzte Abschnitt ist besonders dankenswert, da der Schüler in dieser Kürze kaum

anderswo ausreichende Auskunft über diesen wichtigen Gegenstand findet, und, wenn er in O II bei Gelegenheit der Lektüre des Nibelungenliedes etwas von deutscher Mythologie gehört hat, so findet er vortrefflichen Wiederholungsstoff. Es ist erfreulich, dafs die sprachlichen Belehrungen im Kommentar die dunklen und schwierigen Stellen des Textes befriedigend klären, dafs die sprachwissenschaftlichen und kulturgeschichtlichen Belehrungen zuverlässig und geschickt gegeben werden, der Schüler also diesem Kommentar überall trauen kann; man vergleiche die Erklärung des schwierigen Ausdrucks uno flexu dextros agunt. Der Textband ist mit einer Karte von Germanien geschmückt. — Eine schon früher herausgekommene Textausgabe der *Germania* von J. Holub ist uns erst jetzt zugegangen; sie enthält eine lateinische Vorrede über Tacitus' Werk, Text nach dem Stuttgarter codex, einige lateinische Anmerkungen und einige Bilder von der Säule des Antonius, die auf Germanen Bezug haben. Offenbar dient sie weniger der Schule als dem Gelehrten.

Cicero. Die Aschendorffsche Sammlung wurde wiederum um ein Bändchen der Ausgaben der Reden bereichert durch Konr. Rofsberg, *Die Reden über den Oberbefehl des Cn. Pompejus und für L. Murena.* Die Zeittafel zu Ciceros Leben aus früheren Ausgaben ist wiederholt worden. Dazu kommt eine Einleitung mit dem Inhalt: die mithridatischen Kriege, Pompejus, die lex Manilia, der Gedankengang der Pompejana; Einleitendes zur Rede für Murena und ihr Gedankengang; am Schlusse ein Namensverzeichnis. Der Text ist der Disposition entsprechend typographisch gegliedert worden. Er empfiehlt sich für den Schulgebrauch ebenso wie H. Nohls neue Ausgabe der *Rede für Cn. Plancius,* wo Sperrdruck die für den Gedankengang wichtigen Stellen andeutet; wie gewöhnlich bei Nohl folgt dem Texte eine Erklärung der Eigennamen und sachlich schwierigen Stellen. Auch hier enthält die Einleitung alles Nötige und eine Gliederung der Rede.

Da nun die Lehrpläne gröfsere Freiheit in Betreff der Wahl der ciceronischen Reden und Schriften gestatten — sie machen mit der Bezeichnung „z. B." einige namhaft und zwar für U II 3, für O II und I 4 Reden, woraus folgt, dafs andere nicht ausgeschlossen sind —, da ferner für O II Cato maior und in I Ciceros rhetorische und vor ihnen die philosophischen Schriften nebst den früher vorherrschenden Briefen in den Kanon aufgenommen sind, so werden aufser Cato maior die aufserordentlich wertvollen Tusculanen und Offizien wieder zu Ehren kommen, wie es für ein humanistisches Gymnasium sich gebührt. Deshalb scheint es passend, hier auf frühere gute Ausgaben dieser Schriften aufmerksam zu machen, da neuere augenblicklich noch nicht vorliegen.

In erster Linie sind zu empfehlen die beiden Auswahlen aus Ciceros philosophischen und rhetorischen Schriften von O. Weifsenfels nebst der Chrestomathie von Lüders-Weifsenfels, die Chrestomathie von W. Jordan-Graf; der *Tuskulanentext* von Schiche, die erklärenden

Ausgaben derselben Schrift von E. Gschwind und von Heyne; von den *Offizien* die erklärende Ausgabe von Dettweiler (in der Gothana); von *Cato maior* der Text von Schiche, dazu der Schülerkommentar von Klaschka, die erklärenden Ausgaben von Anz, Meifsner, Sommerbrodt. Über alle diese Ausgaben und Schriften geben frühere Jb. Auskunft; Dettweilers de officiis s. Jb. V, 50, wo diese ausgezeichnete Ausgabe ausführlich geschildert ist, Weifsenfels' Auswahlen Jb. VI, 73 und VIII, 66; Jordan-Grafs *Ausgewählte Stücke,* darunter Lehrstücke über die Philosophie und über die Redekunst nebst 25 Briefen Ciceros Jb. XIII, 64.

Von den rhetorischen Schriften Ciceros gibt es aufser der Auswahl von Weifsenfels noch eine einzige neu erschienene Auswahl von M. Nicolini, *De oratore, Brutus, Orator,* aber für Italiener geschrieben. Indes der auswählende Lehrer hat an ihr einen Anhalt; gegen die hier getroffene Wahl hat O. Weifsenfels WfklPh. 1392 nur das einzuwenden, dafs die zweite Hälfte des Orator von § 134 an fehlen müfste. Alles Übrige sei, falls der Lehrer tüchtig und ein kundiger Interpret, für den Schüler nicht zu schwer. Vor allem sei der Orator zu empfehlen, mit dessen gewinnender Kunst der Darstellung und Gedankenausprägung, mit dessen Reichtum und Mannigfaltigkeit des Inhalts nur wenige Bücher der Weltliteratur sich messen könnten. Auch wir meinen, dafs gleich den philosophischen Schriften Ciceros die rhetorischen nach Form und Inhalt meisterhaft sind und kaum etwas enthalten, was einem Primaner zu lesen nicht mehr als nützlich ist. Es ist deshalb eine der besten Taten der Lehrpläne, dafs sie diese Schriften, die in Italien und Frankreich dem reiferen Schüler nicht vorenthalten werden, wieder in ihr Recht einsetzen, eine restitutio in integrum, die von einsichtigen Schulmännern, wie von diesen Jb. seit 1892 stets nachdrücklich gefordert worden war.

Von *Ciceros Briefen* in Auswahl ist der Text A. Langes in zweiter nicht allzu sehr veränderter Auflage erschienen; Näheres über ihn Jb. VIII, 64. Hoffentlich hinkt eine neue Auflage des 1900 herausgegebenen Kommentars nicht weit hinterher. — Eine neue Auswahl der Briefe in der Sammlung Teubnerscher Schülerausgaben legt O. E. Schmidt vor unter dem Titel: *Briefe Ciceros und seiner Zeitgenossen.* Heft I: Briefe aus den Jahren 67—60 v. Chr. Auf eine 18 Seiten lange Einleitung folgt der Text und ein Heft Erklärungen in gleichem Umfange. Wir sahen schon oben S. 42, dafs Verf. sich betreffs der Lektüre der Briefe mit O. Weifsenfels auseinandersetzte, der andere Schriften Ciceros vorzieht. Schmidt kommt W. dahin entgegen, dafs er die unpolitischen Briefe, die einen rein menschlichen Gehalt haben, aufnimmt. Er zeichnet in der Einleitung ein leuchtendes Bild Ciceros und der antiken Humanität im Sinne Schneidewins, Alys, Weifsenfels' und Zielinskis, spricht über das Briefwesen zur Zeit Ciceros und dessen Villen und fügt Abbildungen hinzu. Die Ausgabe trägt in hohem Grade das Gepräge selbständiger

Arbeit und läfst sich fruchtbar verwerten. Aber die Gründe, aus denen Schmidt Cicero unserer Jugend als Idealmenschen vorführt, bekämpft L. Gurlitt in BphW. 1483 in ausführlicher Darlegung. Man solle der Jugend den Künstler Cicero in seiner hervorragenden sprachlichen Begabung, als Bildner der römischen Kunstsprache, als einen der gröfsten Stilisten aller Zeiten, als Vermittler der griechischen Kultur mit seiner fast beispiellosen Fernwirkung, wie er von Mit- und Nachwelt bewundert worden ist, aber ihn nicht als Politiker und Menschen zeigen; ein „Herzensbildner“ sei er nicht. Die Auswahl der Briefe bei Schmidt billigt Gurlitt; sie seien von gröfster Anmut, führen in des Schreibers nächste Nähe und seien deshalb sehr geeignet, historischen Sinn zu wecken. — In der Programm-Abhandlung Wittenberg Melanchthon-Gymnasium, *Bemerkungen zu den Cicero-Briefen,* stellt Jul. Sander die sprachlichen Besonderheiten dieser Briefe, sowohl die lexikalischen wie die grammatisch-stilistischen, in einer vollständigen wohlgeordneten Übersicht zusammen. Er hat diese Arbeit für Stowassers lateinisch-deutsches Wörterbuch, das er nach Verdienst rühmend hervorhebt und gleich uns zum Schulgebrauch empfiehlt, angefertigt. Man liest all diese Reihen aufsergewöhnlicher Wörter und grammatischer Eigentümlichkeiten mit grofsem Interesse und wundert sich oft, wie viel scheinbare Willkür sich diese feingebildeten Briefschreiber im familiären Stile erlaubten. Aus diesen Abweichungen der Umgangssprache kann man das Leben der Sprache und Sprachpsychologie studieren. Das Programm wird also hoffentlich nicht in den Bibliotheken verstauben. — Sehr hübsch und angenehm liest sich auch die Programm-Abhandlung Dortmund G. von W. Sternkopf, *Zu Ciceros Briefen: Cicero und Matius.* Das Verhältnis der beiden Männer wird hier ausführlich beleuchtet, und dadurch zu einer gerechteren Würdigung Ciceros selbst ein Beitrag geliefert. Wir erhalten zugleich einen herzerquickenden Einblick in das goldene Herz und die edle Gesinnung des Matius. — Drei Cicero-Präparationen datieren aus dem Berichtsjahre; aus der Sammlung Krafft-Ranke No. 62, 78, 80: zu *Archias* und *Murena* in einem Hefte und zur *Rede gegen Verres V* von A. Krause, zu *Cato maior* von J. Simon-Brünn. In No. 80 ist naturgemäfs die sachliche Erklärung etwas reichlicher ausgefallen. Die Arbeit von Simon kommt just zu rechter Zeit, da die wertvolle Schrift de senectute mit ihren Aufschlüssen über das ganze antike Geistesleben jetzt wieder ihren fröhlichen Einzug in die O II halten kann. Gerade um jener ganz besonderen Bedeutung willen wären etwas mehr sachliche Anmerkungen am Platze gewesen. — Über Ciceros Sprache (Syntax) s. Lebreton im Schriftenverzeichnis.

2. Dichter.

Ovid. Die Lehrpläne setzen für Ovid eine planmäfsige Auswahl fest. Solcher Auswahlen gibt es eine grofse Zahl, worüber frühere Jb.

Auskunft geben. In neuer 6. umgearbeiteter Auflage begegnet uns H. St. Sedlmayers für den Schulgebrauch bestimmte Ausgabe *Ausgewählte Gedichte des Ovid,* die also nicht blofs das Passendste aus den Metamorphosen, sondern auch aus Ovids sonstigen Schriften enthält. Der Text ist neu, meist nach Magnus und Ehwald gestaltet; auch die Auswahl der Lesestücke erfährt eine Änderung; so ist aus den Metamorphosen neu aufgenommen Kadmus und die lykischen Bauern, aber warum fehlt eine der anmutvollsten Erzählungen Pyramus und Thisbe, wenn aus den Metamorphosen 30 Abschnitte auserlesen worden sind? Auch die Auswahl aus den Elegieen ist reichhaltig. Eine ganz andere Gestalt hat nun die wesentlich verbesserte Einführung in die lateinische Metrik gewonnen, die alles das enthält, was zur prosodischen und metrischen Belehrung des Obertertianers und Sekundaners erforderlich ist; ein neuer Zuwachs ist der Abschnitt „Eigentümlichkeiten der lateinischen Dichtersprache“ und „Versus memoriales“; man erkennt hier deutlich das leitende Vorbild Gollings. Dankenswert ist endlich die Beifügung von 13 klaren Abbildungen im Verzeichnis der Eigennamen. — Unter den römischen Dichtern ist Ovid der unübertroffene Meister der Form. Auch an dem Aufbau seiner scheinbar einförmigen Elegieen erkennt man die Hand des denkenden Künstlers. An einer Anzahl derselben weist im Programm Breslau Mar.-Magd.-G. W. Volkmann, *Eine Anmerkung zur Technik des Ovid,* die wohldurchdachte kunstvolle Disposition der Gedichte nach; besonders ausführlich ist Trist. IV 10 „Mein Leben“ gewürdigt.

Virgil. „Abgeschlossene Bilder und einen Durchblick durch das ganze Werk der Äneis“ sollen in einer Auswahl der Virgil-Lektüre gegeben werden, so verlangen es die Lehrpläne für IIg und Ir. Unter den aus dem Berichtsjahr vorliegenden neuen Auflagen — denn völlig neue Ausgaben fehlen — eignet sich dazu am besten Jos. Gollings *Virgilauswahl* für den Schulgebrauch in 2. Auflage. Sie enthält freilich, den österreichischen Instruktionen entsprechend, noch die 1., 4., 5. Ekloge und etwa 40 Seiten aus den Georgica, aber gerade die aus ihnen gewählten Stücke sind Perlen der Dichtkunst, deren Lektüre man dem Schüler nicht genug empfehlen kann. Die vortreffliche Ausstattung der ganzen Ausgabe mit ihren wertvollen Beigaben, z. B. die meisterhafte Darstellung der Technik des Virgil im Verhältnis zu Homer mit deutschen Parallelstellen, machen diese Ausgabe auch für norddeutsche Verhältnisse besonders geeignet. Das ist eine wirkliche Schülerausgabe ohne erklärende Anmerkungen. Näheres darüber Jb. VIII, 68. — Die ganze Äneis nebst ausgewählten Stücken der Bucolica und Georgica (40 S.) umfafst W. Kloučeks Schulausgabe. Da die neue 4. Auflage unverändert geblieben ist, so sei auf Jb. V, 53 verwiesen. Sie ist etwas umfangreicher und darum etwas teurer als die Ausgabe Gollings. — Em. Hoffmanns *Aeneidos Epitome cum delectu ex Georgicis et Bucolicis* für den Schulgebrauch unterscheidet sich im neuen 5. Abdruck der 2. revidierten

Auflage von den früheren durch Hinzufügung einer Einführung in die Lektüre Virgils und einer Erklärung der Eigennamen von Sedlmayer, der nach dem Tode des hochverdienten Gelehrten diese willkommenen Zugaben verfafst hat. Über einzelnes, wie Laokoon, Sibylla und die Metonymieen gibt das Namensverzeichnis ausführlichere Auskunft. Der Text der Äneisauswahl ist ganz ungegliedert. — Schon nach vier Jahren ist von M. Fickelschers *Kommentar zur Äneide in Auswahl* die 2. Auflage nötig geworden. Ein Urteil über ihn steht Jb. XI, 82; es genügt daher, zu bemerken, dafs jetzt aufser den Änderungen, die durch die Aufnahme neuer Abschnitte aus dem I. und VI. Buche und durch die Weglassung von IX, 523 ff. entstanden sind, auch sonst einzelne Besserungen vorgenommen wurden, zu denen die Ergebnisse neuerer Kritik Veranlassung gaben. — Aus den nachgelassenen Papieren E. Irmschers ist die *Übersetzung des XII. Gesanges der Äneide* in Stanzen veröffentlicht worden. Auch sie leidet hier und da an metrischen Härten und sprachlichen Mängeln; die Vorzüge sind aus den früheren Jb. bis Jb. X ersichtlich.

Horaz. K. Breysig, *Kulturgeschichte der Neuzeit,* II, 1, 443, sieht die Gröfse des Horaz in seiner vollendeten Technik. Sollten ihm Ovid und Virgil darin nicht überlegen sein oder ihm mindestens gleichkommen? Interessant, sagt Fr. Cauer WfklPh. 1902, 347, ist an Horaz mehr das äufsere und innere Leben, das er in seinen Gedichten wiederspiegelt, und treffend der Ausdruck, den er dafür zu finden weifs. „Es ist doch kein Zufall, dafs gerade viele horazische Wendungen noch heute beinahe sprichwörtlich sind.“ Als Lehrer der Weisheit hat man ihn sonst verehrt und seine Gedankenlyrik unübertrefflich gefunden. Auch von ihm fordern die neuen Lehrpläne eine Auswahl.

In einem sehr stattlichen Bande von 466 Seiten stellt sich die neue 4. Auflage der *Horaz-Ausgabe* von Ad. Kiefsling, I. Teil: Oden und Epoden, besorgt von Rich. Heinze, dar. Der Zuwachs von 28 Seiten verkündet, dafs Heinze, der in der 3. Auflage nur das carmen saeculare etwas anders interpretiert hatte, nun stärker zu ändern beginnt. Aber das ist kein Nachteil, soll die Ausgabe nicht veralten. Zu weniger Zurückhaltung rieten wir schon Jb. XIII, 70. Diese Lehrer-Ausgabe gibt über alle Horatiana eine quellenmäfsige ausführliche Belehrung, aber eine Schülerausgabe, als welche Kiefsling sie 1890 noch hinzustellen wagte (Jb. V, 55), ist sie nicht. Ein Primaner würde nur die jedem Gedichte vorausgeschickte Vorbereitung, die Situation, den Inhalt, die ästhetische Würdigung betreffend, allenfalls verwerten können. — Eine Schulausgabe ist eher die von G. T. A. Krüger, von der das 2. Bändchen, die Episteln in 14. Auflage von G. Krüger besorgt worden ist, sieben Jahre nach der 13. Auflage, von der Jb. IX, 70 die Rede gewesen ist. Die zahlreichen Änderungen haben einen Zuwachs von 13 Seiten veranlafst. Dem Lehrer und Gelehrten dient das bibliographische Repertorium der Erklärungs-

literatur im Anhange, eins der besten dieser Art, welches G. Krüger auf der Höhe zu halten weifs.

Übersetzungen. Von K. Staedlers Übersetzungen der Oden ist an dieser Stelle schon öfters gesprochen worden. Die in Programmbeilagen bisher zerstreuten Verdeutschungen hat der Verf. jetzt in Buchform vereinigt und zu einem Lebensbilde des Dichters geordnet. Man ist darin einig, dafs die Übertragungen dieses schönen Buches vortrefflich, ja bisher unerreicht sind. Die ihnen vorausgeschickte Biographie, die aus den Gedichten allein das Leben des Dichters zu erschliefsen und zu konstruieren sich vermifst, mufs aber auf Bedenken stofsen, man vergleiche dazu O. Weifsenfels in BphW. 712. Die Mängel der Übersetzung, die den Vorzügen gegenüber allerdings verschwinden, sind in diesen Jb. seinerzeit und oftmals von H. Steinberg, vgl. WfklPh. 652, beleuchtet worden. — Die in BbG. mehrfach veröffentlichten Übersetzungen Steinbergers begegnen manchem Tadel s. Röhl in den Jb. des Philol. Vereins ZG. 62 ff. Über Weyhes Übersetzung daselbst S. 65. — G. H. Lochner, *Nugae,* stellt zu Horaz und Cicero einige Parallelen aus Goethes Tasso zusammen.

Horaz und sein Säkulargedicht behandelt Direktor R. Thiele in einem Vortrage. Dieser Beitrag zur Geschichte der hellenischen Dichtweise in Rom gilt dem Nachweis, dafs die Übertragung der Dichtung des carmen saeculare an Horaz seitens des Kaisers Augustus den äufseren Sieg des Dichters in seinem langen Ringen und Kämpfen, die römische Poesie eng an die hellenische anzuschliefsen, bedeutet. Der Kaiser sprach sich damit für das römische Lied mit nationalem Stoffe, aber hellenischer Kunstform aus. Eine deutsche Übertragung des Liedes hat Verf. beigegeben. Das Verständnis desselben ist durch seine Ausführungen gefördert worden. Zu umständlich ist nur S. 14 die Erklärung des Begriffes saeculum. Dieses Wort heifst einfach „Generation“. — Ein ähnlicher Beitrag zu besserem Verständnis des Horaz ist das Büchlein von W. Vollbrecht, *Mäcenas;* die anmutige Darstellung ist in diesem Hefte, welches das gelehrte Beiwerk durch Belegstellen gibt, zu loben.

Von Präparationen sind zwei neue Hefte der Sammlung Krafft-Ranke No. 66 und 74 zu erwähnen: A. Chambalu, welcher schon für die Oden gleiche Arbeit geleistet hatte, dehnt sie nun auf die *Satiren und Episteln* aus, doch hat er eine Auswahl getroffen, wovon der Titel nichts verrät. Auf dem Umschlage sind zur Sprache der Satiren und Episteln sehr hübsche, kurze Bemerkungen gegeben, in der Weise, wie es schon für die Oden geschah.

Plautus. Die von Brix kommentierten Schulausgaben des Plautus hält M. Niemeyer auf der Höhe. So hatte er sich der Menaechmi, des Trinummus und der Captivi angenommen. Nun ist der *Miles gloriosus* in 3. Auflage hinzugekommen, das letzte Bändchen der von Brix herausgegebenen Komödien des Plautus. Wie Briefe von Primanern dem neuen

Bearbeiter zu überraschender Freude kundgaben, wird Plautus trotz allen Geredes dagegen noch immer von Primanern, freilich in Preufsen weniger, gelesen. Um auch anderen Ansprüchen von Literaten, Studenten und jungen Gelehrten zu genügen, mufste Niemeyer einen Mittelweg zwischen Elementarerklärung und Gelehrsamkeit einschlagen; die Berücksichtigung des dramaturgischen Elementes ist sein Verdienst, aber auch die Elementarerklärung hat er über Brix hinaus gefördert.

Bemerkung. Eine gröfsere Anzahl von Schriften, deren Inhalt nur entfernte Beziehung zum Schulunterricht hat, aber auch solche von geringerem Umfang und Inhalt, stehen im Schriftenverzeichnis eingetragen.

VII.

Griechisch

A. v. Bamberg.

I. Allgemeines.

Während der Bearbeiter des *Griechischen Unterrichts* in Reins *Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik* (vgl. Jb. XI, 1 ff.), Otto Kohl, auf der vorjährigen Versammlung akademisch gebildeter Lehrer an höheren Schulen im Nahe- und Saar-Gebiet den Satz aufgestellt, aber nicht zur Annahme gebracht hat, dafs bei noch gröfserer Beschränkung der Grammatik auf das Regelmäfsige und Verzicht auf Teile der Anabasis und der Hellenika oder auf Reden des Lysias oder eine Biographie des Plutarch der griechische Unterricht in den Tertien je zwei Stunden an einen in den Mittelbau des Gymnasiums einzufügenden englischen Unterricht abtreten könnte (HG. 60), hat Friedrich Paulsen in der Schrift *Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert* vielmehr den Wunsch ausgesprochen, es möchte in Preufsen den Gymnasien, die es selber wollten, freigestellt werden, die ihnen neuerdings eingeräumte Mehrstunde auf der Oberstufe dem Griechischen, nicht dem Lateinischen zuzulegen (vgl. Jb. V, 2). Zahlreiche Gymnasien würden von dieser Freiheit Gebrauch machen; der griechische Unterricht besitze ja schon jetzt viel mehr das Herz der Schüler und der Lehrer als der lateinische. Im Griechischen müsse das neue, von der Last der Allseitigkeit und des Lateinschreibens befreite Gymnasium des 20. Jahrhunderts seine Kraft und Eigentümlichkeit, seine Freude und seinen Stolz haben (S. 7). Auf der andern Seite aber findet Paulsen das Griechische nur für die Theologen und Philologen unentbehrlich, für die Mediziner die Elemente des Griechischen nur wünschenswert (S. 11). Wenn es vor 100 Jahren möglich gewesen sei, ohne Kenntnis des Griechischen ein tüchtiger Jurist zu werden, so werde dies heute nicht unmöglich sein (S. 20). Er empfehle seinen Hörern in der Rechtsphilosophie auf das dringendste, die platonische Republik, die aristotelische Ethik und Politik nicht ungelesen zu lassen, mute ihnen aber die Lektüre in der Ursprache nicht zu, nicht

weil er nicht auch das für wünschenswert hielte, sondern in der Überzeugung, daſs auch hier das Bessere des Guten Feind sei. Jene Schriften in der Übersetzung lesen sei besser als sie im Urtext buchstabieren oder gar sie überhaupt nicht lesen (S. 24). Aber auch die Theologen und Mediziner könnten das Griechische, dessen sie bedürften, bei realistischer Vorbildung leicht in den neu einzurichtenden elementaren Kursen an der Universität oder auch durch Selbststudium sich aneignen (S. 20), wofür die erforderlichen Hilfsmittel vorhanden seien, wie das *Griechische Elementarbuch* von Schwalbe [s. Jb. XV, 3] und das im vorigen Jahre erschienene Heft von H. Flaschel *Unsere griechischen Fremdwörter* [vgl. die von Flaschel angeführten Bücher von Hemme Jb. XV, 2 und Koch Jb. XIV, 26 und hier weiter unten], oder bald gegeben sein würden, und woran sich dann für die Theologen eine auch für Gymnasialabiturienten nützliche Einführung in die Sprache und das Verständnis der heiligen Schriften anzuschlieſsen hätte. So laufen denn Paulsens Ausführungen bei aller Hochachtung für das Griechische als gymnasialen Lehrstoff doch auf eine Anpreisung des Realgymnasiums im Unterschied vom Gymnasium hinaus und werden dazu beitragen, daſs wahr wird, was er voraussagt, daſs, nachdem das Realgymnasium mit dem Gymnasium gleiche Rechte erhalten, die Frequenz und die Zahl der Gymnasien langsam zu sinken beginnen. Der geschichtliche Bestand, die Überlieferung, die Vornehmheit würden dieser Schulform noch geraume Zeit die erste Stelle sichern. Theologen und Juristen, dazu natürlich die Philologen, würden ihr den Vorzug geben; aber allmählich würden doch die anderen Formen, namentlich in den wachsenden Groſsstädten, Schüler, die jetzt um der Allberechtigung willen dem Gymnasium zugeführt würden, an sich ziehen. Das ist in der Tat mit Sicherheit zu erwarten und in gewissem Sinne zu hoffen, aber ebenso sicher ist zu fürchten, daſs die geldbewilligenden städtischen und staatlichen Körperschaften in Zukunft nicht bloſs wegen der sich verschiebenden Frequenzverhältnisse zwischen den beiden Schulformen mit wachsender Entschiedenheit das Realgymnasium dem Gymnasium vorziehen werden. Sie werden nicht zu würdigen wissen oder doch für sich nicht entscheidend sein lassen, was Eduard Schwartz auf der Straſsburger Philologenversammlung (*Verhandlungen* S. 3. NJ a. 593) im Namen der Versammlung bekannte, daſs deutsches und hellenisches Wesen zusammengehören, und daſs, wenn es in Deutschland keine griechischen Studien mehr gebe, unsere Nation aufhören werde, in der Geschichte der Menschheit eine Rolle zu spielen (vgl. Hans Delbrück HG. 182), oder was gegen Altendorf, der in der Pädagogischen Sektion der Straſsburger Philologenversammlung in dem Vortrag *Lateinisch und Griechisch als Gegenstände des heutigen höheren Unterrichts* (*Verhandlungen* S. 85 f.) das Griechische wahlfrei gemacht sehen wollte und die griechischen Schriftsteller in deutschen Übersetzungen zu lesen empfahl, Uhlig bemerkte, daſs griechische Schriftsteller in einer Übersetzung anstatt im Original zu lesen nichts anderes sei, als das Lesen einer Reisebeschreibung statt der Reise

selber, oder was nach ihm Kromeyer über die moralische Bildung, welche vor allem durch den griechischen Unterricht gegeben werde, und Jaeger über den Unwert der Übersetzungen für eine durch Wissenschaft zur Wissenschaft erziehenden Schule erklärten (*Verhandl.* 87). Auch die Begeisterung, womit auf Otto Schroeders Aufruf *Bursch heraus! Soll an unseren Gymnasien griechischer Unterricht aufhören?* in No. 14 der *Berliner Hochschulzeitung* von 1900 zwei Studenten der Medizin für den griechischen Unterricht eingetreten sind, wird die Entschliefsungen der geldbewilligenden Körperschaften schwerlich auf die Dauer bestimmen. Auch August Messer, der von der *Reformbewegung auf dem Gebiete des preufsischen Gymnasialwesens von 1882 bis 1901* eine sehr lehrreiche und unparteiische Darstellung gegeben hat, findet gegenüber der Befürchtung, dafs auch möglichst treffliche Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts und Belehrung des Publikums über dessen Wert das Gymnasium nicht retten werden, Trost nur in der Erwägung, dafs doch auch der klassische Unterricht nicht Selbstzweck sei, sondern dem Geistesleben unseres Volkes und seiner gesunden Entwickelung dienen solle, und in der Hoffnung, dafs die wirklichen Bedürfnisse unseres geistigen Lebens, insbesondere auch die der Wissenschaft, sich wirksam genug geltend machen würden, um zu verhüten, dafs sich die Verminderung des klassischen Elements in unserem Bildungswesen rascher vollziehe, als es mit der Kontinuität einer gesunden Weiterentwickelung vereinbar sei (S. 168).

Doch nicht das Schicksal, das der griechische Unterricht durch Mehrheiten, welche ihn nicht zu würdigen verständen, erleiden könnte, gilt es hier zu erörtern, sondern zu berichten, was in dem vergangenen Jahr seine Freunde für ihn getan haben. Da steht oben an, was die preufsische Unterrichtsverwaltung in den neuen *Lehrplänen und Lehraufgaben* angeordnet hat. Die Lehrpläne von 1892 hatten die Gefahr sehr nahe gerückt, dafs sie den griechischen Unterricht zu einer Schule der Ungründlichkeit machten und auf diesem Wege dem Untergang entgegenführten, und in dieser Richtung auch über Preufsen hinaus ungünstig gewirkt. Bei der Feier des dreiundeinhalbhundertjährigen Bestehens der Fürsten- und Landesschule zu Grimma, wo der nun verstorbene König Albert sich von neuem gelobte, bis an sein Ende für das humanistische Gymnasium kämpfen zu wollen, sagte der Kultusminister Dr. von Seydewitz, nachdem man sich erfreulicherweise von jenem öden Formalismus abgewendet und mehr der Verwertung von Stoff und Inhalt der unvergleichlich schönen Schöpfungen der Alten zugewendet habe, werde jetzt eher die Warnung vor einer weitgehenden Unterschätzung gründlicher grammatikalischer Durchbildung am Platze sein. Die alten Sprachen dürften nicht in oberflächlicher Tändelei, sie müfsten, entsprechend dem Charakter jeder Schularbeit, in ernster Tätigkeit und mit voller, echt deutscher Gründlichkeit betrieben werden (HG. 67 f.). So haben denn auch die neuen *Preufsischen Lehrpläne* nicht mehr „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Griechen“, sondern „auf ausreichende Sprach-

kenntnisse gegründete Bekanntschaft mit einigen nach Inhalt und Form besonders hervorragenden Literaturwerken und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des griechischen Altertums" als das allgemeine Lehrziel des Griechischen bezeichnet. Wie sie im einzelnen der eingetretenen Minderung des grammatischen Wissens, wovon F. Lohr in seinen *Bemerkungen zu dem neuen Lehrplan im Griechischen* JG. 578 Beweise bringt, entgegen zu wirken suchen, ist unten zu berichten. Wenn sie jetzt die Bekanntschaft mit „einigen nach Inhalt und Form besonders hervorragenden Literaturwerken" fordern, so haben sie damit anerkannt, was in diesen Jahresberichten wiederholt hervorgehoben wurde, wie nur nach Form und Inhalt gleich Vollendetes, darum auch nur in der Ursprache ganz zu Würdigendes und vollständig Wirkendes dargeboten werden sollte (Jb. V, 2. X, 5. XV, 6), und ihre Selbständigkeit gegenüber dem Gutachten bezeugt, das v. Wilamowitz für die Berliner Junikonferenz von 1900 abzugeben gehabt hat (s. Jb. XV, 1, 4 ff.). Er hatte angesichts der Tatsache, dafs durch die Altertumswissenschaft selbst der Glaube an die Antike als Einheit und als Ideal zerstört, dagegen eine anderthalbtausendjährige Periode griechischer Weltkultur als Grundlage und Typus der unseren unseren Blicken kenntlich geworden ist, die an ihn ergangene Aufforderung sich über den griechischen Schulunterricht gutachtlich zu äufsern, zu dem Versuche benutzt, die Richtung, die die Altertumsstudien nach dem inneren Gesetz der Wissenschaft haben einschlagen müssen, auch in der Gestaltung des Gymnasialunterrichts zur Geltung zu bringen, allerdings nicht ohne eine nicht ganz folgerichtige starke Betonung der griechischen Literaturwerke, die an und für sich einen unvergänglichen Wert für die Bildung der Jugend besitzen. Diesem Versuche ist die preufsische Unterrichtsverwaltung nur insofern entgegengekommen, als sie dem in II und I etwa in Gebrauch zu nehmenden *Lesebuch* die Aufgabe zugeschrieben hat, „neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte zu bringen." Es ist dabei wohl an das Lesebuch gedacht worden, das v. Wilamowitz im Anhang zu seinem Gutachten unter jenem Gesichtspunkt entworfen hatte (s. Jb. XV, 8 ff.), und das jetzt unter den Erscheinungen des Jahres 1902 in gediegenster und anmutendster Ausführung vorliegt. Dafs aber der Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur auch innerhalb des allgemein als klassisch anerkannten Lektürekreises nachgewiesen werden kann, haben im vorigen Jahre Liermann in dem Vortrag über *Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum* HG. 18 ff. und Lauteschläger in der Programmabhandlung *Beiträge zur Xenophonlektüre der Obertertia* gezeigt.

Griechischer Unterricht ohne Griechisch, welcher in der Vermittelung der Kenntnis griechischer Literatur durch Übersetzungen bestehen würde, wird im allgemeinen von diesen Jahresberichten ausgeschlossen bleiben

dürfen. Die neuen preufsischen *Lehrpläne* bringen in dieser Richtung wenig Neues. War früher angeordnet, dafs Ilias und Odyssee tunlichst ganz gelesen und, soweit dies in der Ursprache nicht möglich sei, behufs Ergänzung von dem Lehrer gute Übersetzungen herangezogen werden sollten, ist jetzt allgemein vorgeschrieben: „Bei der Durchnahme gröfserer Dichtwerke sind behufs Ergänzung des in der Ursprache Gelesenen von dem Lehrer gute Übersetzungen heranzuziehen.“ Den Realanstalten sind jetzt wie früher Homer und griechische Dramen in deutscher Übersetzung für den deutschen Unterricht vorgeschrieben, aber die Beschränkung für Homer auf Vofs und für das Drama auf Sophokles ist aufgehoben. Paulsen möchte (a. a. O. S. 29) für das Realgymnasium noch mehr von der griechischen Literatur erobern. Eine rasche Lektüre einiger Hauptdialoge Platons in der Übersetzung werde für die philosophische Bildung mehr leisten als ein Buchstabieren der Apologie und des Kriton im griechischen Text. Thukydides sollte auf den Realgymnasien so gelesen werden, dafs die Schüler einen gröfseren Abschnitt mit der Feder in der Hand zu Hause durchlesen und dann in der Schule darüber berichten und Auskunft verlangen, wo sie notwendig sei. Kleine Ausarbeitungen über diese oder jene Seite des Inhalts, über Kriegführung, politische Verhältnisse und Anschauungen und ähnliches würden sich anschliefsen und zu etwas freierer und zusammenhängenderer Arbeit Anleitung geben als die herkömmlichen Präparationen. Bei einer Verhandlung im preufsischen Abgeordnetenhause (HG. 145) war Wetekamp der Ansicht, dafs um der wünschenswerten Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen der alten und der jetzigen Kultur willen auf Realgymnasien und Oberrealschulen die Lektüre von Übersetzungen lateinischer und griechischer Schriftsteller in noch gröfserem Umfange getrieben werden sollte (vgl. Jb. XV, 5). Solche Forderungen könnten nur im Zusammenhang des deutschen und des Geschichts-Unterrichts erfüllt werden und würden naturgemäfs für den Bericht über den griechischen Unterricht aufser Betracht bleiben.

II. Lektüre.

1. Kanon.

Der erste dieser Jahresberichte ging davon aus, dafs, wenn für den griechischen Unterricht die Lektüre von mafsgebender Bedeutung sei, für seine feste Gestaltung ein Schriftstellerkanon gewünscht werden müsse. Es hat auch den Anschein gehabt, als ob sich ein Kanon herausstellen werde, und diese Jahresberichte haben darum vom vierten an den ersten Teil des ersten Abschnitts „Kanon“ überschrieben. In neuerer Zeit ist aber eine Wendung eingetreten. Der Kreis der Literaturwerke, die für die griechische Schullektüre empfohlen wurde, hat sich erweitert. Waren die preufsischen *Lehrpläne* von 1892 wie überhaupt, so auch in Bezug auf

die Lektüre, bestrebt, feste Regeln zu setzen, so haben die neuen wieder größere Freiheit gewährt. Sie haben in Obersekunda neben Herodot „andere geeignete Prosa“, in Prima neben Platon, Thukydides und Demosthenes „andere inhaltlich wertvolle Prosa“ und für die Klassen von Obersekunda auf, wie schon erwähnt, die Benutzung eines *Lesebuchs* zugelassen, das mit den Zusätzen „geeignet“, „das eine weitere Auswahl von Proben aus griechischen Schriftstellern gestattet“ und durch die ihm zugeschriebene Aufgabe, „neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte zu bringen“ allgemein genug bestimmt ist.

Gerade auch Hinneigung zu Lesebüchern, Auswahlen und Chrestomathieen ist in den letzten Jahren mehr und mehr hervorgetreten. So sind im folgenden außer dem Lesebuch von v. Wilamowitz noch die neuen fasciculi (XI—XV) des *Florilegium graecum in usum primi gymnasiorum ordinis collectum a philologis Afranis* (s. Jb. IV, 1 ff.), eine neue Auflage von Rappolds *Chrestomathie aus griechischen Klassikern* (s. Jb. VIII, 6 ff.) und das *griechische Lesebuch für Klasse VI (Obertertia)* von Ferd. Grunsky zu berücksichtigen, das sich in der genannten Klasse an die Stelle der Anabasis setzen möchte.

Gegen den erst in den allerletzten Jahren (s. Jb. XIV, 4. XV, 7) hervorgetretenen Wunsch, die Fachwissenschaften in den Kreis der griechischen Schullektüre hineinzuziehen, hat sich erheblicher Widerspruch erhoben. Paulsen (a. a. O. S. 8) verkennt den Wert nicht, den es hätte, die Schüler in die Ursprünge aller Wissenschaften auf griechischem Boden, der Geschichte und Politik, der Naturwissenschaft und Mathematik, der Erd- und Himmelskunde, der Gesundheitslehre und Medizin, der Ethik und Ästhetik, einen Blick tun zu lassen, und ihnen so einen unmittelbaren Eindruck von der schöpferischen Arbeit der Griechen auf allen diesen Gebieten zu verschaffen, aber ihn schrecken die Spuren der Elementa logices Aristoteleae von Trendelenburg. Das Interesse der Jugend an den Wissenschaften sei überall zunächst das dogmatische; das historische werde erst lebhafter, wenn das dogmatische einigermaßen gesättigt sei, der Primaner wolle wissen, wie er über die Dinge denken solle, nicht, wie Griechen vor 2000 Jahren darüber gedacht haben. Ernst Meyer aber sagt in dem von der Ismenewarnung (Antigone 92) diktierten Aufsatz *Zur Schulreform* ZG. 1 im Hinblick auf v. Wilamowitz, wenn Polybius VI, 3—9 mit der Bemerkung als Lektüre empfohlen werde: „von hier führt der Weg zu Macchiavelli, Montesquieu und weiter bis zu Dahlmann und Treitschke“, so meine er: diese Wege zu zeigen, sei später Sache der Fachwissenschaft. Dasselbe gelte von den mathematischen, medizinischen, altchristlichen und einigen anderen Stoffen, welche von v. Wilamowitz dem Schüler als Lektüre zugemutet würden. Der studierende Mathematiker, Mediziner, Theologe möge angehalten werden, seinen Blick auf die griechischen Quellen zurückzulenken; die Schule müsse diese For-

derungen durchaus ablehnen. Besser sei es, in der griechischen Stunde Griechisch und in der mathematischen Mathematik zu treiben usw. Jedenfalls betont F. Lohr mit Recht, dafs in Prima das erste Wort auch künftig die Autoren des V. und IV. Jahrhunderts behalten müssen. Hier und besonders in der Perikleischen Zeit müfsten, meint er, die jungen Leute Bescheid wissen; von da aus sähen sie die Homerische Kultur als *πρόδομος* des ganzen Gebäudes an, und es werde ihnen auch möglich sein, von diesem festen Standpunkte aus sich über die Zeit des Hellenismus hinaus bis in die christliche Periode zu orientieren. Wie man bei einem Hause, dessen oberstes Stockwerk man dem Zeitgeschmacke entsprechend einrichten wolle, nicht das Fundament zu ändern brauche, so sei es auch nicht nötig, im griechischen Unterrichte der Prima die alten Grundsätze zu verlassen. Man sollte dem Schüler das peinliche Gefühl ersparen, das sich in den Worten ausdrücken lasse: Überall zu Gaste, aber nirgends zu Hause (S. 593).

Für die **Homerlektüre** empfehlen die preufsischen *Lehrpläne* die Aufstellung eines Kanons, welcher aus beiden Gedichten die Abschnitte bezeichnet, die regelmäfsig zu lesen, die nicht zu lesen und die der Auswahl freizustellen sind. Lohr glaubt, dafs dem am richtigsten entsprochen werde, wenn im allgemeinen nur die Bücher in diese Rubriken eingeteilt, die Ausscheidung der kleineren Abschnitte aber zumeist der Einsicht und dem Geschmack der Fachlehrer überlassen werde. Er würde in die erste Gruppe aus der **Odyssee** 1, 1—79. 6. 9. 10. 13. 16. 18. 21. 22. 23, 1—240. 24, 219—360, aus der **Ilias** 1. 2, 1—483. 3. 4. 6. 7. 11. 13. 16. 17. 19. 21. 22. 24, 349 ff., in die zweite Gruppe aus der **Odyssee** 7. 8. 11. 12, aus der **Ilias** 14. 23, in die dritte aus der **Odyssee** 2—5. 14. 15. 17. 19. 20, aus der **Ilias** 5. 8. 9. 10. 12. 15. 18. 20 aufnehmen. Unmittelbar auf Lohrs Aufsatz folgt ZG. 595—611 *Ein Kanon für die Lektüre der Ilias* von L. Bauck. Hier sind der ersten Gruppe zugewiesen: I, 1—427. 488—611. II, 1—52. 87—483. 786 815. III, 1—37. 139—160. 314—384. IV, 93—147. 190—219. 422—456. V, 85—143. 241—380. V, 733—752. 778—863. VI, 73—118. 237—285. 369—502. VII, 54—93. 161—312. VIII, 1—77. 485—565. IX, 1—526. 600—657. X, 254—464. XI, 248—298. 343—425. 459—488. 521—668. 761—847. XII, 430—471. XV, 390—404. 592—746. XVI, 1—173. 199—217. 276—306. 352—419. 684—866. XVII, 125—139. 262—287. 356—365. 426—458. 593—596. 626—761. XVIII, 1—38. 50—148. 203—242. 315—355. 369—617. XIX, 1—94. 137—424. XX, 381—453. 489—502. XXI, 1—135. 211—384. XXII, 1—515. XXIII, 1—256. XXIV, 1—21. 468—594. Diese Stellen sollen regelmäfsig, folgende wenn möglich gelesen: I, 428—487. II, 53—86. III, 38—138, 160—313. IV, 457—544. V, 166—240. 431—454. VI, 119—236. 286—368. 503—529. VII, 1—53. 94—160. 313—442. VIII, 78—171. 350—437. IX, 527—599. X, 465—542. XI, 1—98. 163—217. 489—520. XII, 195—250. XVI, 218

—275. 420—508. XVII, 1—124. 366—425. 459 - 592. XVIII, 149 —202. 243—314. XXI, 136—210. 516—610. XXIII, 257—897. XXIV, 189—321. 440—467. 595—802. In einer dritten Rubrik sind die Stellen aufgeführt, die nach des Verfassers Meinung überhaupt nicht zu lesen sind. Auf die Aufstellung dieses Kanons ist Kammers *Ästhetischer Kommentar zu Homers Ilias* (s. Jb, III, B. 435), der jetzt in 2. Auflage erschienen ist, von erheblichem, aber nicht unbedingt mafsgebendem Einflufs gewesen.

Aus den homerischen Hymnen hat Rappold, der sie früher unberücksichtigt liefs, jetzt VII (Dionysos), XXVII (Artemis) und XXVIII (Athena) aufgenommen. Der Hymnus des Cleanthes auf Zeus hat im 11. Heft des *Florilegium* Aufnahme gefunden.

Aus Hesiods Theogonie haben bei Rappold eine Stelle gefunden 75—103 (Musen) und, mit wenigen Auslassungen, 617—735 (Titanenkampf), aus den Werken und Tagen die Sentenzen 286 — 301 und 311.

Die Lyriker, von denen die preufsischen *Lehrpläne* geeignete Proben für Prima ansetzen, findet Ernst Meyer auszuschliefsen (S. 5). Fr. Lohr macht S. 590 auf eine doppelte Möglichkeit aufmerksam, sie ohne fortlaufende Lektüre zur Geltung zu bringen: bei der Erklärung Sophokleischer Chorlieder verwandten Inhalts und des Horaz. Er würde die in Betracht kommenden Stücke entweder im Anhang des Lesebuchs oder in einem besonderen Heftchen zusammengedruckt sehen mögen. Das *Florilegium* bringt im 11. Heft, das das erste, das dritte und fünfte ergänzen soll, Pindars erste pythische Ode, von Bacchylides die Dithyramben 16. und 17. (Blafs), von Theokrit das erste Eidyllion, von Herondas den Schulmeister, von Babrios den kranken Löwen. Epigramme sind dem 11. und 12. Heftchen angehängt. v. Wilamowitz bietet als Anhang zu c. 12 des Staats der Athener Ergänzungen des darin zitierten Solonischen trochäischen Gedichts aus Plutarchs Leben Solons c. 14, wonach er mit Benutzung des c. 15 das Gedicht rekonstruiert, und im Anhang zu Perikles' Leichenrede S. 144—147 Epigramme, am Schlufs das lyrische Fragment des Simonides *τῶν ἐν Θερμοπύλαις θανόντων κτλ.* Bei Rappold sind die Lyriker jetzt durch die Epigramme von Simonides, Fragmente von Solon und Proben aus Theognis vertreten.

Aus Aischylos sind in das 11. Heft des *Florilegium* Prom. 88—127, 193—276, 609—686, Sept. 1005—1078, Agam. 1256—1294, Pers. 681 —842 aufgenommen, in das *Lesebuch* von v. Wilamowitz, wie versprochen, Pers. 200—477. Auch Otto Liermann wünscht, dafs dem Schüler die grofse Zeit des griechischen Volkes lebendiger gemacht werde durch Mitteilung von Proben aus den Persern, „jener an patriotische Festspiele der Neuzeit erinnernden Festkantate, die aber die Warnung enthält vor dem unleidlichen Chauvinismus, dem Sohne der Hybris, der Überhebung, der die Nemesis sich an die Fersen heftet."

Aus **Euripides**, dem die *Lehrpläne* jetzt in Prima eine Stelle einräumen, hat Rappold jetzt auch aus den Troerinnen und dem Kyklops je eine Stelle aufgenommen: 1—97 und 85—163, das *Florilegium* im 11. Heft Med. 1122—1230, Suppl. 163—262, Helen. 1—67, Iph. Aul. 1211—1275, Electr. 1238—1291, Cycl. 630—790 und die gröfseren Fragmente des Erechtheus (362 und 364 Nck.) und des Autolykos (284 Nck.). Lohr empfiehlt S. 591 zwischen Herakles, Hiketiden, Iphigenie bei den Tauriern und Medea zu wählen.

Von **Eupolis** hat unter den Stimmen von Zeitgenossen über Perikles v. Wilamowitz S. 70 ein Fragment der *Δῆμος* (Kock. 94) aufgenommen.

Von **Herodot** möchte Lohr aus den ersten Büchern das Prooemium, die Krösusgeschichten, Arion, Kyros und Astyages, Schatzhaus des Rhampsinit, Polykrates, die Ioner an der Donaubrücke dem Lesebuch überlassen und aus einer vollständigen Ausgabe der 4 letzten Bücher so viel gelesen sehen als möglich, aber nicht vorzugsweise Schlachtbeschreibungen, wo Herodot kein Held sei. Nach seinen Beobachtungen lesen sich die Schüler sehr leicht und rasch in den Dialekt ein, und bildet sich, wenn sie ein paar Bücher gelesen haben, bald eine gewisse innere Beziehung zu dem Schriftsteller, dessen offenen, ehrlichen Sinn und Bericht sie schätzen. H. Reiter hat in der Präparation zu Buch I—III (s. u.) I, 6, 23, 24, 26 - 46, 59—64, 71—73, 75—88, 95, 101—130, 187; II, 2; III, 14, 15, 39—43, 80—84, 119—126, 150—160, H. Schmitt in der Präparation zu Buch VII (s. u.) VII, 1—46, 53—60, 87—89, 100 —105, 103—145, 157—162, 172—178, 196, 198—239 ausgewählt. Ferd. Grunsky hat für sein *Lesebuch* VII, 1. 4. 5. 7. 20—25. 33—36. 26. 30. 32. 133. 37. 40. 41. 83. 42—46. 54—56, 58—60. 87. 89. 96. 97. 100. 105 überarbeitet, indem er den Text nicht blofs „attisierte", sondern auch sonst mehr der Grammatik anpafste. Rappold hat jetzt die Einleitung I, 1—4 und mit einigen Auslassungen den schon früher empfohlenen Abschnitt IV 131—141 aufgenommen.

Otto Liermann sieht den Bildungswert des **Thukydides** vor allem in der Gestalt des Perikles, insbesondere in seiner Leichenrede, und wiederum in der Veranschaulichung der verkommenden nachperikleischen Demokratie durch die Geschichte der sizilischen Expedition. Dafs auch schwierigere Reden nicht ausgeschlossen sein sollen, finden Lohr (S. 591) und Uhlig (HG. 246) in den *Lehrplänen* angedeutet und sehr zu billigen. In der Präparation zu Thukydides von H. Schmitt (s. u.) sind im 6. Buch die Kapitel 2—5, 7, 33—41, im 7. Buch 9, 29, 30, 57, 58 übergangen. Das Lesebuch von Ferd. Grunsky enthält mit Auslassungen II, 2—7, 1 und VII 72—75, 4. 76. 80—83, 3. 84. 87. Das 14. Heft des *Florilegium* enthält VI, 54—59 (Pisistratiden), I, 128, 3—134 (Pausanias), II 59. 65 (Perikles), V, 25 f. (Dauer des peloponnesischen Kriegs), VI, 43—45; VI, 15, 2 ff. (Alkibiades treibt zum Kriege), VI, 30—32 (Abfahrt der Flotte nach Sizilien), VI, 27—29; 53; 60 f. (Alkibiades und der Hermenfrevel), VII, 86 f. (die gefangenen Athener in Sizilien), VII, 29 f.

(Mykalessos), v. Wilamowitz die in Aussicht gestellten Abschnitte I, 128 —138 (Pausanias und Themistokles), II 65 (Perikles) und unter „Politik“ II 35—46 (die Leichenrede).

Xenophons Anabasis hat, wie schon erwähnt, Ferd. Grunsky in Obertertia durch sein Lesebuch zu ersetzen gesucht, in dessen erstem Heft mit einigen Auslassungen, Abänderungen und Umstellungen aus der **Hellenika** I, 6. 7. II, 1. 2 und aus den **Memorabilien** II, 2; III, 7; IV, 3, 3—14 Aufnahme gefunden haben. Von den beiden ersten Büchern der Hellenika hat K. Braun in seiner *Präparation*, als in allen Auswahlausgaben übergangen, nur I, 2 unberücksichtigt gelassen, das aber Sorof in die zweite Auflage seiner Auswahl aufgenommen hat. Die Memorabilien findet Uhlig (HG. 246) ohne Bedauern von den preufsischen *Lehrplänen* durch die Verfügung ausgeschlossen, dafs die Lektüre Xenophons in der Regel mit Untersekunda abzuschliefsen sei. Otto Liermann empfiehlt sie in der Auffassung von Doering (s. Jb. X 9 f.) als sozialpolitische Reformschrift, ebenso aber auch mit Hodermann (s. Jb. XIV, 9) den **Oikonomikos**, woraus Rappold 4, 18—25 (Sokrates über Kyros d. J.) aufgenommen hat. Ernst Meyer nennt die Memorabilien, wie auch die **Cyropaedie** einfach, schlicht und hausbacken, gerade darum aber zur Jugendlektüre trefflich geeignet. Rappold hat noch **Agesilaos I, 6—22**, das *Florilegium* im 13. Heft das 5. Kapitel des **Gastmahls** (über die Gesichtsbildung des Sokrates) aufgenommen.

Unter den Stimmen von Zeitgenossen über Perikles findet sich bei v. Wilamowitz auch eine Stelle des **Protagoras** aus Plut. consol. ad Apollonium 118 E.

Über **Platon**, für den Paulsen (s. o. S. 1) die eine Mehrstunde auf der Oberstufe in Anspruch nimmt, fügen die *Lehrpläne* der früheren Bestimmung, dafs die Auswahl der Dialoge in erster Linie im Hinblick auf den ethischen Gehalt zu treffen sei, die neue hinzu, dafs Auswahl und Behandlung auch auf die philosophische Entwickelung überhaupt sorgsam Rücksicht nehmen solle. Lohr (S. 591) findet aufser der **Apologie** und den kleineren Dialogen **Kriton, Euthyphron** und **Laches** in erster Linie den **Phaidon** zu beachten. Karl Meiser meint in der Programmabhandlung *über Platons Euthyphron*, dafs die „grofsen herrlichen Dialoge“ (**Protagoras, Gorgias** und **Phaidon**) nur mit besseren Klassen gelesen werden können, erkennt aber an, dafs auch in den kleineren Dialogen Einfachheit und erhabene Gröfse herrschen, und weist dies für Euthyphron in einer Analyse nach. Auch den nicht platonischen **zweiten Alkibiades** findet er in mancher Beziehung sehr lesenswert. In der Präparation zum Protagoras (s. u.) gibt H. Gaumitz von den Kapiteln 26—31 (p. 338E—347A) (Erklärung des Simonideischen Gedichts) eine genauere Inhaltsangabe ohne Präparationshilfen, setzt also voraus, dafs sie nicht übersetzt werden. Unter der Überschrift *Platons* **Euthydemos** *in der Prima* gibt Ernst Reinhard Gast NJ. 515 eine ausführliche Inhaltsdarlegung dieses Dialogs und kommt bei einer Vergleichung mit

dem Protagoras zu dem Schlusse, dafs jener Dialog sich zu diesem wie ein lustiges Vorspiel zu einer ernsten Handlung verhalte, bei der aber dasselbe Leitmotiv zu Grunde liege. Der Verf. hat beide zusammen mit seinen Primanern gelesen und dies nicht bereut. Otto Liermann berichtet, dafs ihn ein Versuch, Oberprimaner durch eine Auswahl aus den Büchern vom **Staat** in das Gebiet der Staatsromane einzuführen und ihnen die geistige Brücke zu bauen zwischen der Antike und der durch Plato volkswirtschaftlich angeregten Utopie des Engländers Morus bis Bellamy und Hertzka, zur Wiederholung ermutigt habe. Im *Florilegium* stehen im 13. Heft **Men.** p. 82B—86C, aus dem Staate X p. 614B —616A und 617C—621D (Er über die Seele der Gestorbenen), im 14. Heft Apol. p. 21B—23B; 28A—31C; 38C—42A, Kriton p. 50A —54C, bei Rappold **Symposion** p. 219E—121D. (Sokrates als Krieger), **Ion** p. 530 und aus dem Staat II 379AB—D (Gott ist nicht Urheber des Schlechten) und III p. 393E—344A (Inhalt der Chrysesscene der Ilias). Die Stelle aus dem Menon hat auch v. Wilamowitz, wie versprochen, in das Lesebuch aufgenommen, ebenso unter „Ästhetik und Grammatik“ die letzten Kapitel des **Phaidros** von 52 an (p. 268A).

Aus **Aristoteles' Staat der Athener** ist ein gutes Stück (c. 4 11. 13—25, 1. 27. 28. 35—38, 1 mit mehrfachen Auslassungen) in das 12. Heft des *Florilegium* aufgenommen worden. v. Wilamowitz bietet davon nur 2. 5—9. 11. 12. Von der **Politik** gibt er mehr als im Entwurf angekündigt war, nämlich A 1, 1; 2 (Begriff des Staates), *Γ*, 1 (Begriff des Staatsbürgers), 7 (Verfassungsformen), 10. 11 (Berechtigung des Majoritätsprinzips), *Δ* 4 (die natürlichen Stände im Staate), 6 (die Formen der Demokratie und Oligarchie), 4 (die äufserste Demokratie), 11. 12 (der beste Staat), aus der **Nikomachischen Ethik**, wie im wesentlichen angekündigt, I, 2; X, 6—10 (die Lebensziele; Glückseligkeit) und aus der Schrift **de partibus animalium** I, 5, 1—5 (Studium der Natur). Otto Liermann würde die Lektüre der Aristotelischen Politik auch auf die Kritik kommunistischer Zukunftspläne (II, 5), die Erörterung über das Wesen des Banausen (III, 5), die Sozialpolitik (VIII) und die Sklaventheorie (I, 4) ausdehnen.

Von **Theophrasts Charakteren** finden sich im 13. Heft des *Florilegium* 8 und 25, bei v. Wilamowitz aufser 25 noch 2. 3. 14. 17. 21. 23. 30.

Von **Epikur** ist in das 13. Heft des *Florilegium* der Brief an Menoikeus (Diog. Laert. X, 122—135) aufgenommen.

Für die Lektüre des **Lysias**, die in Preufsen jetzt wieder gestattet ist, tritt F. Lohr besonders auch deshalb lebhaft ein, weil die kleineren Reden über das Gerichtsleben schnell orientieren, während ihn Otto Liermann als Situationsmaler und Typenzeichner schätzt und die Lektüre der Rede gegen Eratosthenes als Darstellung der oligarchischen Reaktion als selbstverständlich annimmt. In das 13. Heft des *Florilegium* ist

die ganze Rede für den Gebrechlichen (24) und als Muster für exordium und narratio 32, 1—18 aufgenommen.

Die Lektüre des **Demosthenes** braucht sich in Preufsen nicht mehr auf die olynthischen und philippischen Reden zu beschränken. F. Lohr meint aber, dafs man mehr als zwei politische Reden — etwa eine Olynthische und die 3. Philippische oder *περὶ τῆς εἰρήνης* — kaum werde bewältigen können. Das *Florilegium* bietet im 14. Heft Phil. I, 4—8; Ol. II, 5—10; 13—21; I, 25—28; III, 23—29; Phil. II, 1—5; II, 17—25, Rappold XXIII, 196 - 200 (Belohnung der Verdienste in Athen), v. Wilamowitz aus der Kranzrede 139—210.

Aus **Isokrates Panegyrikos** haben die §§ 100—109 in dem 12. Heft des *Florilegium* Platz gefunden, im 15. Heft als Beispiel christlicher Beredsamkeit die Rede **Basilius** des Grofsen über den Nutzen griechischer Studien, zugleich zum Abschlufs der ganzen Sammlung.

Aus **Polybios** bringt das 12. Heft des *Florilegium* den auch von Otto Liermann a. a. O. S. 25 empfohlenen Abschnitt VI, 3—9 (Kreislauf der Verfassungen), den v. Wilamowitz angekündigt hatte und jetzt um 11—18 und 52—56 (römische Verfassung) vermehrt in das Lesebuch aufgenommen hat. v. Wilamowitz bietet ferner von Polybios den Abschnitt über Scipio Aemilianus als Jüngling 32, 8—16 (nicht 10, wie der Entwurf angab), wogegen er **Diodor** 34 (der erste Sklavenkrieg) und **Athenaeus** VI, 265 (Sklavenkrieg in Chios) jetzt weggelassen hat. Aus **Appian** hat er wie angekündigt I, 7—17 (Tiberius Gracchus), aus **Plutarchs Perikles** aufser 36—39 auch 11—13 (Gründungen und Bauten der Friedensjahre), aus dem **Cäsar** 56—69, nicht 58, 2—67, aus den **Moralia** nicht de fortuna, sondern de superstitione 1—3. 5—10. 12 mit einigen Auslassungen, aus **Arrians** Anabasis den nicht angekündigten Kampf mit Poros (V, 9—19) und aus VII nicht 8—11, 24—30, sondern 8—12, 24—26, 28—30 aufgenommen, während im zwölften Hefte des *Florilegium* I, 9 (Zerstörung Thebens), 13—16 (Schlacht am Granikus), II, 11, 9 ff. 12 (Alexanders Menschenfreundlichkeit nach der Schlacht bei Issus) aufgenommen worden sind Die letzte Ansprache Alexanders an seine Veteranen (VII 9. 10) betrachtet auch Otto Liermann als kanonisch. Von **Plutarch** empfiehlt Otto Liermann **Agis** und **Kleomenes** als Bild sozialen Königtums.

Neu ist **Procopius** in den Lektürekreis eingeführt worden von den Meifsnern, die ihm im 15. Heft des *Florilegium* nicht weniger als 38 Seiten eingeräumt haben: Bell. Vandal. I, 2 (die Westgoten unter Alarich in Italien), II, 6—7. 9 (Gelimers Ausgang), Bell. Goth. I, 1 (Theoderich der Gr.), 22. 23 (die Goten unter Witigis belagern Rom), IV, 29—32 (Totilas von Narses besiegt), 34—35 (Untergang der Goten unter Tejas).

Auch drei Abschnitte aus **Priscus** (Attila) haben in demselben Heft Aufnahme gefunden, während v. Wilamowitz von ihm zurückgekommen ist.

Der erst neuerdings (s. Jb. XIV, 4. XV, 7) in den Kreis der Gymnasiallektüre hereingezogenen fachwissenschaftlichen Literatur hat das *Florilegium* wenig neues entnommen: aus dem Gebiete der *Erdkunde* im 13. Heft **Strabon** über das delphische Orakel (IX, 31. 3. 5 ff.), Italiens geographische Verhältnisse und die Macht Roms (VI, 4, 1), die Stadt Rom (V, 3, 2, 7 ff.), den Ätna (VI, 2, 8), **Pausanias** über die Akropolis (I, 22, 4—7. 23, 7—8. 24, 1—3, 5—7. 25, 1), aus dem Gebiete der *Mathematik* in demselben Heft aus **Euklid** den pythagoreischen Lehrsatz. An dessen Stelle bietet v. Wilamowitz unter „Mathematik und Mechanik" andere Stücke aus den Elementen des Eukleides, dazu die angekündigten Stücke aus **Heron** von Alexandria und von **Moschion** aus Athenaeus und neu den **Psammites des Archimedes**, unter „Erd- und Himmelskunde" die angekündigten Stücke aus der Schrift *περὶ κόσμου* (das Weltgebäude) und aus **Hippokrates** *περὶ ἀέρων ὑδάτων τόπων*, ferner gleichfalls im ganzen dem Entwurf entsprechend aus **Strabons** 4. Buch die Abschnitte über das Keltenland und seine Bewohner und über Britannien (1, 1—8; 4, 2. 3; 5, 1—5), aus dem 5. Buch über die latinische Küste und die Stadt Rom, ferner aus **Poseidonios** über die Sitten der Kelten Auszüge von Strabon (IV, 4, 2. 3) und Diodor (V, 25) und ein Bruchstück aus **Athenaeus** (IV, 152), wogegen er Strabon 2, 110 ff. über die Kugelgestalt der Erde und die Auszüge aus Aristoteles Tiergeschichte 9 nicht aufgenommen hat. Der Abschnitt „Medizin" bringt die angekündigten Stücke aus **Hippokrates** (von der heiligen Krankheit) und aus **Diokles** von Karystos und **Athenaios** von Attaleia (über Gesundheitspflege), der Abschnitt „Philosophie" aufser dem oben Erwähnten aus **Mark Aurel** II, 1. 2. 11. 16. 17. III, 2. 14. 16. IV, 3. 15. 23. 24. 48. V, 1. 5—7. 27. 33. VI, 6. 12. 30. 42. VII, 7. 13. 59. 67. 70. VIII, 8. 50. IX, 29. X, 36. XII, 4. 36, aus **Maximus von Tyros** VIII, 1 (Berechtigung des Bilderdienstes) und, nicht angekündigt, aus **Epiktets** „Gesprächen" I, 9. II, 13—16 und aus dem Encheiridion 52. 53. Nicht aufgenommen sind die Stücke von Krantor und Teles. Unter „Altchristliches" ist von **Clemens** ein gröfseres Stück des Protreptikos (112—123), aber weder etwas aus den Stromata noch auch ein Martyrium, wohl aber aufser **Didache** 7—16 der nicht angekündigte Brief von **Diognetos** aufgenommen, Stücke, von denen nicht gelten wird, was Marcks in dem Vortrage *Über die römische Kaiserzeit im Unterrichte unserer höheren Schulen* über die christliche Literatur jener Zeit geurteilt hat, dafs ihre Lektüre auf dem Gymnasium unmöglich sei (HG. 164). Im 9., jetzt „Ästhetik und Grammatik", überschriebenen Abschnitte ist die schon erwähnte Phaedrusstelle und der Abschnitt aus **Longin** (33—36 Regel und Genie) stehen geblieben und aus dem 10. Abschnitte die Elemente der Grammatik aus dem Lehrbuche des **Dionysios Thrax** (1—4. 12. 13—15. 19—21. 23—25) hinzugekommen, während der sonstige Inhalt dieses Abschnittes teils gestrichen (Apollod. III, 57—73) teils (das griechisch-lateinische Schulgespräch aus den Hermeneumeta

Einsidelensia) als besondere Zugabe an den Schlufs des ganzen Lesebuchs gestellt, teils unter der neuen Überschrift „Urkunden und Briefe“ erweitert ist. Es sind da Volksbeschlüsse aus 3 verschiedenen Perioden (Dittenbergers Sylloge 33. 80. 635), Erlasse von Dareios I., Alexander d. Gr., Philipp V., Attalos II., Mithradates Eupator, Augustus und Nero (meist aus Dittenbergers Sylloge) und unmittelbar aus dem Leben hervorgegangene Privatbriefe (gröfstenteils aus den neu gefundenen Papyri) vereinigt. In dem *Florilegium* sind zu den früher (fasc. IV. VI. VII.) mitgeteilten Inschriften im 14. Heft aus Dittenbergers Sylloge No. 108 und 109 hinzugekommen. Aus dem Gebiet der **Epistolographie** ist im 13. Heft der Abschnitt *πῶς δεῖ ἐπιστέλλειν* aus dem Buche *περὶ ἑρμηνείας* des Rhetors **Demetrius** und aufser dem erwähnten Briefe Epikurs die Briefe 9 und 6 des **Alkiphron** aufgenommen. Der erste Abschnitt des *Lesebuchs* (früher „Novellen“, jetzt „Fabeln, Erzählungen, Sprüche“ überschrieben) enthält aus dem **Leben Äsops** die Kapitel 10. 11. 19. 22 (im Entwurf 10. 12. 15. 22), aus **Lukians** „Wahrhaftigen Geschichten“ I, 30—II, 3 (im Entwurf 2), den Jäger von **Dion** von Prusa, nicht aber den Schäferroman des Longus, 3, 3—11, sondern statt dessen an erster Stelle eine Reihe von **Äsopischen Fabeln.**

2. Ausgaben, Kommentare, Chrestomathieen, Präparationen und Wörterbücher.

In neuen Auflagen erschienen: Homers Odyssee erkl. v. J. U. Faesi. I. Bd. Gsg. I—VI. 9. Aufl. Neu bearbeitet von Adolf Kaegi; Die Gedichte Homers. I. Teil: Die Odyssee. Bearb. v. Oskar Henke. Text. I. Bd.: Buch 1—12. Mit 2 Karten. 3. Aufl. (Jb. IX, 15 f.); Aeschylos Perser. Erkl. v. W. S. Teuffel. Vierte Aufl. bearb. v. N. Wecklein. Mit einem Kärtchen und einer Abbildung; Sophokles' Oidipus Tyrannos. Zum Gebrauche für Schulen hrg. von Christian Muff. Text u. Kommentar. 2. verb. Aufl.; Herodotos erkl. v. Heinrich Stein. Erster Band. 1. Heft: Buch I. Mit einer Einleitung über Leben, Werk und Dialekt Herodots und einer Karte. 6. verb., teilw. neugearbeite Auflage; Xenophons Hellenika in Auswahl. Herausgegeben von Friedrich Gustav Sorof. Text. 2. Aufl. Mit einer Karte und mehreren Plänen.

Von diesen neuen Auflagen zeigen die beiden der Weidmannschen Sammlung angehörenden die meisten Veränderungen. Kaegi hat die Faesische Odysseeausgabe ganz wesentlich nach den Bedürfnissen des Anfangsunterrichts im Homer umgearbeitet. Taktvolle Beschränkung kennzeichnet die Einleitung wie die Anmerkungen, die es in erster Linie auf gründliche methodische Einführung in die homerische Formenwelt abgesehen haben. Der Text hat durch Gliederung und durch Auszeichnung der direkten Rede an Übersichtlichkeit gewonnen. In der Orthographie steht Kaegi der handschriftlichen Überlieferung frei gegenüber, folgt aber in der Behandlung der verba contracta nicht dem Beispiele Cauers.

Stein hat in der Einleitung, die er jetzt zweckmäfsig durch Paragraphen eingeteilt und durch reichlichere Anwendung von Sperrdruck übersichtlicher gemacht hat, mancherlei Ergebnisse und Funde verwerten können, vor allem aber den Abschnitt über Herodots Dialekt auf Grund eindringender Untersuchung neu bearbeitet und auf 29 Seiten in grofser Schrift gegeben. Er unterscheidet sich dabei von Fritsch (s. Jb. XIV, S. 14) dadurch, dafs er sich nicht in demselben Mafse von den Inschriften bestimmen läfst und nicht wie jener den Spiritus Asper beseitigt.

Wecklein hat im einzelnen mancherlei gestrichen, zugesetzt und abgeändert, im Text insbesondere 527 ff. nicht umgestellt, sondern eingeklammert. Die allgemeine Einleitung über Aeschylos' äufseres Leben, dichterische Tätigkeit und dichterischen Charakter ist weggelassen und nur die Übersicht der Gesamtausgaben vermehrt herübergenommen. In der Einleitung zu den Persern ist neu hinzugekommen die Erklärung der Dareiosvase, von der eine Abbildung beigegeben ist. Ein Plan zur Seeschlacht bei Salamis ist hinter v. 355 in den Text eingedruckt.

Über die Vermehrung der Hellenikaausgabe von Sorof ist oben berichtet worden.

Die neue Auflage der Ausgabe des *Oidipus Tyrannos* von Muff enthält im Kommentar einige Zusätze und wenige Änderungen. Erhebliche Verbesserungen hat die Einleitung des Textbändchens in dem dritten und vierten Abschnitt erfahren. Dort wird jetzt im Gegensatz zu der früheren Darstellung das Stück als eine Schicksalstragöde aufgefafst und dem Helden nicht eine moralische, sondern eine physische oder liturgische Schuld zugeschrieben. Hier ist über das Theater und die Aufführungen auf Grund der neuesten Forschungen ausführlicher als früher und im Sinne einer Geschichte der Entwickelung des attischen Bühnenwesens ansprechend und lehrreich gehandelt.

Der *Text* der *Thukydidesausgabe* von Edmund Lange (Jb. X, 13 ff.) ist dem Ref. neuerdings in drei Bändchen zerteilt zugegangen: I. Buch I—V S. 1—172, II. Buch VI—VIII S. 173—277, Zeittafel — Namenverzeichnis — Karten S. 278—303, der Kommentar (Jb. XI, 10 ff.) in zwei Bändchen: I. zu Buch I—V S. 1—111; zu Buch VII—VIII S. 112—185.

Neu ist der *Schüler-Kommentar zu Platons Apologie des Sokrates und Kriton nebst den Schlufskapiteln des Phaedon* von Gustav Schneider. Er schliefst sich an den in dem gleichen Verlage (G. Freytag) erschienenen Text von A. Th. Christ an (s. Jb. IV, 10 f.). Was Christ in der Einleitung nur kurz angedeutet hat, dafs die Apologie eine von Platon verfafste und seinem Meister Sokrates in den Mund gelegte Verteidigungsrede sei, die nicht so sehr den Zweck verfolge, die von diesem in seinem Prozesse tatsächlich gehaltene mit historischer Treue aufzuzeichnen und der Nachwelt zu bewahren, als vielmehr darauf ausgehe, den edlen Charakter des Sokrates und die Lauterkeit seiner Ansichten und Grundsätze gegenüber dem vielfach verschrobenen Urteile seiner Zeitgenossen

in das hellste Licht zu setzen, führt Schneider in dem einleitenden Abschnitt „die Komposition der Apologie“ näher aus. Er sieht in der Apologie ein Meisterstück der Komposition. Dadurch entferne sie sich weit von dem Charakter einer aus dem Stegreif gehaltenen Rede. Die Fiktion aber, dafs sie die wirkliche Rede des Sokrates sei, habe nötig gemacht, die Darstellung enger an dessen Weise anzuschliefsen, und es nahe gelegt, Züge aus der wirklichen Verteidigungsrede herüberzunehmen. Diese Auffassung liegt dem Kommentar zu Grunde, der manches aus dem Wesen der Stegreifrede erklärt. Übrigens will der Kommentar nicht sowohl dem Schüler die Vorbereitung erleichtern, obwohl es an Übersetzungshilfen nicht fehlt, als ihn zu tieferem Eindringen in den Inhalt einladen und anleiten und den Lehrer für die weitere Aufgabe freier machen, die Schüler den gröfseren Zusammenhang auffinden und ein Bild von der Persönlichkeit und Bedeutung des Sokrates gewinnen zu lassen. So hat er in die Erklärung einzelner Stellen manches aus seiner Schrift *Hellenische Welt- und Lebensanschauungen* (s. Jb. VIII, 11. 16) verwoben und längere Ausführungen, z. B. über das Wesen des δαιμόνιον, und weitere Ausblicke nicht zurückgehalten. Es liegt hier ein wertvoller Beitrag eines der besten Platonkenner zur Hebung der Schullektüre des Platon vor.

Von der Erweiterung, die Rappolds Chrestomathie erfahren hat, ist oben berichtet worden. An ihrer Einrichtung sind neu die Anmerkungen S. 159—163.

Grunskys *Lesebuch für Klasse VI (Obertertia)*, dessen Inhalt oben angegeben ist, kann als Fortsetzung seines als Teil der *Griechischen Übungsbücher* von Th. Brück und F. Grunsky in anderem Verlag erschienenen *Lese- und Übungsbuchs für Klasse V (Untertertia)* (s. Jb. XI. 24 ff.) aufgefafst werden. Wie neben diesem ein *Vokabularium*, so ist neben dem neuen *Lesebuch* eine *Präparation* erschienen, die so eingerichtet ist, dafs mit den Stücken aus Thukydides und der Hellenika ebenso gut begonnen werden kann, wie mit denen aus Herodot. Früher schon übersetzte Wörter sind entweder im Zusammenhang des erneuten Vorkommens oder in einem ganz am Schlufs zugefügten *Verzeichnis der wichtigsten Wörter* mit Angabe der Zahl der Spalte, wo sie übersetzt stehen, wiederholt. Einem abgeleiteten Wort ist oft das Stammwort vorausgeschickt, einerlei ob es in dem Lesebuch vorkommt oder nicht, auch sonst nach Klang, Bildung und Bedeutung zusammengehörige Wörter gelegentlich zusammengestellt. Die Präpositionen sind an je einer Stelle vollständig erledigt, wo sie dann unterstrichen stehen. Unterstrichen sind auch, offenbar zur Wiederholung der Wortbildungslehre oder zum Ersatz einer solchen, die Nominal- und Verbalsuffixe. Ebenso praktisch, überlegsam und sorgfältig ist auch das *Lesebuch* eingerichtet. Jedem gröfseren Abschnitt sind ganz kurze Inhaltsangaben in Form von numerierten Überschriften zu den Kapiteln, in die der Abschnitt zerlegt ist, und, wo es nötig erschien (Ausgang des sizilischen Feldzuges 413, Seeschlacht bei den Arginussen), eine knappe Darlegung der Sachlage vorausgeschickt; zu dem Rückzug der Athener in

Sizilien und dem Schicksal der Feldherren bei den Arginussen sind sachliche Erläuterungen den Abschnitten angehängt. Unter dem Text stehen knappe Anmerkungen, welche lexikalische, grammatische und sachliche Erklärungen vereinigen und nicht selten, die Anleitung zum wörtlichen Verständnis dem Lehrer überlassend, eine geeignete Übersetzung angeben.

Von *Schülerpräparationen* sind in neuer Auflage nur Heft 1 und 2 der *Präparation zu Homers Odyssee* von G. Fehleisen (Buch I und II und V—VIII. Vgl. Jb. XII, 15. XIII, 17. XIV, 15. XV, 18) und dazu neu ein ergänzendes 1B-Heft zu Buch III und IV erschienen. Die neuen, zweiten, Auflagen zeigen eine Vermehrung um wenige Seiten, die darauf beruht, dafs mehrfach den Wörtern des Homertextes etymologisch verwandte Wörter in gleich grofser Schrift hinzugefügt worden sind, und zwar nicht blofs abgeleiteten Wörtern die Stammwörter wie *αἴσιμος αἶσα,* sondern auch umgekehrt *κράτος κρατέω κρατερός*, *ἄλγος ἀλγέω ἀλεγεινός*.

In der von Krafft und Ranke begründeten Sammlung von Präparationen sind fortgesetzt worden die Präparationen zu *Thukydides* und zu *Xenophons* Anabasis, jene in den Heften 57 und 63 (Buch VI und Buch VII und VIII, 1 von H. Schmitt), diese in den Heften 55 und 59 (Buch V und Buch VI und VII von J. Simon). Sonst sind neu hinzugekommen Präparationen zu *Herodot*, nämlich Heft 53 zu Buch I–III in Auswahl von H. Reiter und Heft 65 zu Buch VII in Auswahl von H. Schmitt, ferner in Heft 61 Präparation zu Xenophons Hellenika Buch I und II (Auswahl) von K. Braun, Heft 5 Präparation zu Platons Protagoras von H. Gaumitz.

Ein vortreffliches *Spezialwörterbuch* zu den gelesensten Schriften Xenophons hat das vorige Jahr gebracht in dem *Schulwörterbuch zu Xenophons Anabasis, Hellenika und Memorabilien* von W. Gemoll. Es ist inhaltlich ebenso sorgfältig gearbeitet wie äufserlich glänzend ausgestattet. Nicht weniger als 89 Textabbildungen, 2 Farbendrucktafeln (die Alexanderschlacht und ein griechischer Hoplit nach griechischen Vasenbildern) und 2 Karten sind eine erfreuliche Zugabe.

3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts.

Für die Lektüre der Anabasis in Obertertia ist in den preufsischen *Lehrplänen* wie früher „Anleitung zur Vorbereitung“ vorgeschrieben. Dafs die Vorbereitung auf Homer jetzt nicht mehr „im ersten Halbjahr“ der Untersekunda, sondern nur „anfangs“ erfolgen solle, begrüfst F. Lohr a. a. O. S. 582 als eine verständige Änderung. Man könne die jungen Menschenkinder tatsächlich aus lauter Fürsorge verzärteln und schlaff machen. Jeder Lehrer werde merken, wenn die Burschen flügge seien, so dafs sie sich bei der häuslichen Präparation nicht zu Tode arbeiten. Er solle nur für die Aufgabe einige Winke über schwierig abzuleitende Wörter geben und dann in der folgenden Stunde jeden frei nach allem fragen lassen, was er nicht verstanden habe.

Die Frage der *Erleichterung der Vorbereitung durch gedruckte Präparationen und ähnliche Hilfsmittel* ist nicht erörtert worden. Neu ist Paulsens Rat (a. a. O. 29), auf der Oberstufe den Gebrauch einer Übersetzung als Regel vorauszusetzen, einmal um aus dem chronischen Übel des Dissimulierens und Heuchelns hier endlich herauszukommen, dann aber um auf Grund dieser Voraussetzung die Forderungen an den Umfang der Lektüre und an das sprachliche und sachliche Verständnis zu steigern. Auch Stud. med. G. L. in No. 18 der Hochschulzeitung (s. o. S. 3) hält „die offizielle Benutzung guter Prosaübersetzungen der schwereren griechischen Dichter neben dem Original“ für eine wesentliche Förderung des Verständnisses. Die preufsischen *Lehrpläne* wissen von all dem nichts, wollen aber zur Bewältigung der Schwierigkeiten, die bei der Tragikerlektüre die Chorlieder, aber auch schwierigere Teile der Prosalektüre, z. B. manche Reden bei Thukydides, bieten, die häusliche Vorbereitung durch ausgiebigere Hilfe von seiten des Lehrers ersetzt sehen.

In Bezug auf die *Erklärung* der Schriftsteller war in dem Bericht über die preufsischen Lehrpläne von 1892 (Jb. VI, 17) bemerkt worden, dafs einer dringenden Empfehlung zweckmäfsiger Verwertung von Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens so reichlich geboten seien, nicht eine Warnung vor einem Übermafs hinzugefügt worden sei. Es ist dann wiederholt berichtet worden, dafs sich vor solchem Übermafs warnende Stimmen erhoben hätten (Jb. VII, 21. VIII, 15. IX, 20 ff. X, 22. XI, 18. XII, 18); es sind die mafsvollen Beschlüsse der 6. Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz von 1896 mitgeteilt (Jb. XIII, 26 f.) und auf die streng sichtende Arbeit von Malfertheiner über *Realerklärung und Anschauungs-Unterricht bei der Lektüre der griechischen Klassiker. 1. Teil: Xenophon, Homer und Herodot* hingewiesen worden. Jetzt hat Lohr, der bereits 1884 im *Gymnasium* (S. 609 ff., 641 ff.) über *die Bedeutung des Modells im Gymnasium* sehr Zweckentsprechendes entwickelt hatte, mit Befriedigung darauf hingewiesen, dafs in den neuen preufsischen *Lehrplänen und Aufgaben* jene Empfehlung etwas weniger dringlich ausgesprochen und hinzugefügt ist, dafs die Betrachtung und Besprechung der Anschauungsmittel nicht Selbstzweck werden solle (S. 593). Einen Beitrag zur Ausführung der so beschränkten Forderung bringt, ohne sich auf Malfertheiner zu beziehen, Jos. Kubik in der Abhandlung *Praktische Vorschläge zum Betriebe des Anschauungsunterrichts bei der altklassischen Lektüre im Obergymnasium* (ZöG. 577 ff.). Er behandelt die Anschauungsmittel unter den drei Rubriken „Pläne und Skizzen“, „Abbildungen für den Anschauungsunterricht“ und „Abbildungen von Kunstwerken“. Bei der dritten Gattung handelt es sich nicht sowohl darum, welche Schriftstellen eine Erläuterung durch Kunstwerke verlangen, sondern welche zu einer Besprechung der in guten Abbildungen wo möglich ständig im Schulzimmer vor Augen zu stellenden Kunstwerke eine mehr oder weniger schickliche Gelegenheit darbieten (Apollo von Belvedere und Ilias I 44 ff.,

Apollo Musagetes und Ilias I 601 ff., Zeus von Otrikoli und Ilias I 528 ff., Diana von Versailles und Odyssee VI 102 ff., Ruhender Ares und Ilias V 355, Menelaos mit der Leiche des Patroklos und Ilias XVII 580 f., der ausruhende Merkur und Odyssee V 43—53, Westfries des Parthenon (Reiterzug) und Soph. Oed. Col. 708 ff.). Für die Schriftstellererklärung wichtiger sind die beiden anderen Gattungen. Einiges läſst Kubik als selbstverständlich unerörtert. Nach ihm sollten sich längere Zeit in dem Schulzimmer befinden eine Terrainskizze des Karduchenlandes bei der Lektüre von Xenophons Anabasis Buch IV, eine Planskizze von Troja bei der Ilias, ein Plan der Burg von Tiryns bei der Odysseelektüre, der Akropolis für Dem. Ol. III 25, von Athen für die Lektüre des Platon und des Oidipus auf Kolonos. Veranschaulichung der Ausrüstung der Hopliten, der Persischen Tracht, des männerdeckenden Turmschildes und des griechischen Hauses wünscht er für kürzere Fristen für die Lektüre Xenophons, Herodots, der Ilias und des Protagoras. Überall weist er auf die vorhandenen Hilfsmittel hin. Sehr beachtenswert ist auch, was Lauteschläger in der schon erwähnten Programmabhandlung S. 7 f. über die Veranschaulichung des Inhalts der Anabasis durch Modell, Abbildung, Schultafel und lebendige Vorführungen auf dem Turnplatz und bei Schulspaziergängen bemerkt hat.

Was 1892 nur für die Behandlung Sophokleischer Stücke vorgeschrieben war, ist jetzt in den methodischen Bemerkungen über die Lektüre als allgemein gültig an die erste Stelle gesetzt und dem Lektüreunterricht aufgegeben, auf grammatischer Gründlichkeit beruhend den *Gedankeninhalt* und die *Kunstform* des behandelten Werkes in seinen Teilen und seinem gesamten Umfange ins Auge zu fassen. F. Lohr meint, diesen vernünftigen Grundsatz habe gewiſs jeder denkende Lehrer bereits befolgt. Die Hauptsache sei dabei, daſs in der Einzelerklärung das rechte Maſs gehalten und in der Gesamtbetrachtung eine verständliche Weise gefunden werde. Man solle keine Verschleppung eintreten lassen, aber auch nicht wild darauf losjagen, um so und so viel Verse oder Kapitel einzufangen, sondern den Lesenden durch geeignete Fragen den Puls fühlen und ihnen Zeit zur Besinnung zu geben. Zur ästhetischen Erklärung Homers hat Paul Cauer einen feinsinnigen Beitrag geliefert in dem Vortrag über *Homer als Charakteristiker,* von dem HG. 56 eine Skizze gegeben ist.

Mit den im vorigen Jahre besprochenen Programmabhandlungen von Paul Cauer *Wie dient das Gymnasium dem Leben?* (Jb. XV, 3 f.) und von Franz Helm *Materialien zur Herodotlektüre mit Rücksicht auf verwandte Gebiete und im Sinne des erziehenden Unterrichts* (Jb. XV, 11) berührt sich die schon S. 4 erwähnte Abhandlung von Lauteschläger *Beiträge zur Xenophonlektüre,* die wie die Helmsche als Programm des Ludwig Georgs-Gymnasiums in Darmstadt erschienen ist. Sie will zeigen, wie etwa nach Beendigung der Lektüre des ersten Buchs der Anabasis mit Ausschluſs des 6. und 9. Kapitels ein Rückblick auf das Gelesene

und eine Sichtung des erarbeiteten Stoffes nach verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen könne. Im Mittelpunkt des Interesses soll von Anfang an das Griechenheer des Kyros gestanden haben, und es werden nun in elf Kapiteln erörtert die Umstände und Ereignisse, die Kyros überhaupt bestimmt haben, ein Heer zu sammeln, die Elemente, aus denen seine Streitmacht besteht, die Bestandteile des Griechenheeres, die Gründe, warum Kyros gerade Griechen mit Vorliebe als Söldner annimmt, die Waffengattungen, die Stärke, die Soldverhältnisse des Griechenheeres, der Mangel an Disziplin in der Fremdenlegion des Kyros, die höheren Offiziere, die Parade in *Τυριάειον*, der Verlauf der eigentlichen *ἀνάβασις* bis zum Zusammenstofs bei Kunaxa (Geschwindigkeit, Unterkunft, Verpflegung, Marschsicherung und Marschhindernisse). Indem Lauteschläger dabei sehr vielfach das Heerwesen der Römer, wie es dem Schüler aus Cäsar bekannt ist, das des Mittelalters und der Zeiten des 30jährigen Krieges und das unserer Zeit, wie es sich seit den Freiheitskriegen auf Grund der allgemeinen Wehrpflicht entwickelt hat und wie es in seinen wichtigsten Formen bei dem künftigen Vaterlandsverteidiger als bekannt vorausgesetzt werden kann, gelegentlich auch den Burenkrieg und die Wirren in China zum Vergleich heranzieht, zeigt er zugleich, wie die Anabasislektüre im einzelnen dem Verständnis und der Teilnahme der Schüler näher gebracht und für die Darlegung des Zusammenhangs zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur nutzbar gemacht werden kann, und erinnert insbesondere durch seine Vertrautheit mit unseren Heereseinrichtungen an die ihm unbekannt gebliebene Programmabhandlung von Max Hodermann *Vorschläge zur Xenophon-Übersetzung im Anschlufs an die deutsche Armeesprache* (Jb. XV, 22).

Nicht zur Erklärung Homers, wohl aber zur Darlegung seiner Bedeutung für unsere eigene Kultur gehört es, wenn dem Schüler gesagt wird, dafs an ihm sich die Schriftstellerkritik geschult (F. A. Wolf), dafs die Lehre vom Schönen an einzelnen trefflichen Darbietungen von ihm sich gebildet (Lessings Laokoon), dafs endlich im 19. Jahrhundert die vergleichende Sprachwissenschaft in den Formen — und im Sprachschatz des Epos eine Fundgrube von Beispielen gehabt hat. Solche Hinweisungen verlangt G. Vogrinz in dem kleinen Aufsatz *Die homerische Frage in der Schule* Gymn. 77 ff., worin er im Gegensatz zu Paul Cauer im Vorwort zur Odysseeausgabe von 1894 den Inhalt einer teils in Sekunda, teils in Prima in wenigen Stunden zu gebenden Einleitung zu Homer mehr andeutet als entwickelt. In der Vorschrift der preufsischen *Lehrpläne*, dafs bei Auswahl und Behandlung der Platonischen Dialoge auch auf die philosophische Entwicklung überhaupt sorgsam Rücksicht genommen werden solle, sieht F. Lohr eine Mahnung, die philosophischen Grundbegriffe in einer dem Primanerverständnis angepafsten Art zu besprechen und auf die Bedeutung Platons im Verhältnis zu seinen Vorläufern und als nie versiegende Quelle der Philosophie aller Zeiten hinzuweisen.

Mit Recht billigt F. Lohr S. 584 die von den preufsischen *Lehr-*

plänen zu dem Lateinischen gemachte, aber auch auf das Griechische zu beziehende Bemerkung, dafs auf der mittleren, noch mehr aber auf der oberen Stufe die *Nachübersetzung* eingeschränkt und durch Fragen, die sich auf Form und Inhalt des Gelesenen beziehen, ersetzt werden könne. Er meint, in wie weit der Schüler den Inhalt des Gelesenen erfafst habe, lasse sich auf sehr mannigfaltige Art feststellen. Auf die Form gehe er zuweilen so ein, dafs er die Fragen griechisch stelle oder selbst einige Sätze griechisch sage, beides in Anlehnung an den Text, und mache die Erfahrung, dafs die Schüler leicht und mit sichtlicher Freude nicht nur seine Worte deutsch wiedergeben, sondern auch auf die gestellten Fragen griechisch antworten. Weiter könne man die Repetition interessant machen, indem das Gelesene von einem bestimmten Gesichtspunkte aus betrachtet werde, z. B. gelegentlich der Herodotlektüre (I, 86 ff.) unter der Überschrift: „Krösus und das delphische Orakel“ oder später, etwa bei VI, 94 ff., durch die zusammenfassende Frage: Wie stand Herodot zu Athen? Die kleineren Lysiasreden könne man bei geschlossenen Büchern geradezu deutsch halten lassen, wo möglich mit Ergänzung der Zeugenaussagen. Vor einigen Jahren habe er, damals allerdings in der U I, *περὶ τοῦ σηκοῦ* und *ὑπὲρ Μαντιθέου* in dieser Weise behandelt, und erinnere sich noch mit Vergnügen, wie natürlich und lebhaft die jungen Redner aufgetreten seien. Es sei zugleich eine gute Übung im mündlichen Vortrage und jedenfalls besser, als wenn immer nur die Lehrer die Redner seien.

Das *Auswendiglernen geeigneter Stellen* ist in den preufsischen *Lehrplänen* wohl, wie F. Lohr (S. 591) vermutet, nur infolge eines Versehens nicht auch für Prima wie für Sekunda vorgeschrieben. Er hält für Homer und Sophokles die Aufstellung eines Kanons für wünschenswert, damit der folgende Lehrer wisse, was er zu wiederholen habe, und versichert, dafs von seinen Primanern Sophokleische Chöre gern auswendig gelernt und — einzeln, im Chor und in Halbchören — vorgetragen würden.

Über die in den preufsischen *Lehrplänen* vorgeschriebene Ergänzung der Lektüre durch Vorlesen guter Übersetzungen (s. o. S. 5) bemerkt F. Lohr (S. 585), dafs er bei der Homerlektüre der Sekunda Abschnitte, die er nicht in der Ursprache lesen wolle, lieber geläufig und mit dem Ausdrucke, den nur die eigene geistige Arbeit geben könne, vortrage und dabei noch immer gefunden habe, dafs die Schüler, die den griechischen Text vor sich hatten, mit grofsem Interesse folgten und ihm stets sagen konnten, bei welchen Versen er sich jedesmal befand. Auch in Prima könnten Übersetzungen entbehrt werden, wenn die Privatlektüre zu Hilfe genommen werde. Dagegen sollen, wenn nur eine Sophokleische Tragödie vollständig gelesen werde, aus anderen Stücken Proben mit Hilfe einer guten Übersetzung gegeben werden, und wenn ein Platonischer Dialog nicht ganz gelesen werden könne, so werde die Schleiermachersche Übersetzung helfen, die Lücke auszufüllen. Auch werde es nicht gegen den Sinn der Lehrpläne sein, wenn einige Reden des Thukydides den

Schülern durch Vorlesen einer Übersetzung mitgeteilt würden. Wenn man auch mit solchem Vorlesen sparsam sein müsse, so dienten Übersetzungen doch nicht nur der Ergänzung der Lektüre, sondern könnten auch den Geschmack der Zuhörer bilden, und den Nachahmungstrieb kräftigen.

Übungen im unvorbereiteten Übersetzen sind in den preufsischen *Lehrplänen* für alle Klassen von Untersekunda auf bestimmt vorgeschrieben; sie sollen aber womöglich schon in Obertertia begonnen werden. F. Lohr, der auch diese Anordnung mit Recht lobt, weil durch richtig betriebenes unvorbereitetes Übersetzen die Scheu des Schülers vor den fremdartigen Texten überwunden und seine Selbständigkeit gefördert werde, unterscheidet (S. 581) bei diesen Übungen zwei Arten. Entweder würden die unbekannten Wörter in gemeinsamer Arbeit abgeleitet und auch, wenn nötig, kleine Hilfen für die Satzkonstruktion gegeben; dann würde nach einigen Minuten ruhiger Überlegung ein Schüler aufgerufen, um durch seine Übersetzung schlecht und recht zu zeigen, wie er den Abschnitt verstanden habe. Diese kursorische Präparation, wie er sie nennen möchte, schlösse sich naturgemäfs an die statarische Lektüre an, wenn die häusliche Arbeit erledigt sei. Habe hier der eine oder andere vorgearbeitet, so schade das nicht; er werde dann als lebendiges Lexikon benutzt. Der Lehrer dürfe nur bei diesen Übungen keine Noten in sein Geheimbuch schreiben. Bei der zweiten Weise des unvorbereiteten Übersetzens, dem *Extemporieren*, werde den Schülern ein Text vorgelegt, der ihnen gänzlich unbekannt sei. Der Zusammenhang werde kurz angegeben, und jedem einzelnen überlassen, sich mit der Stelle abzufinden. Frage ein Schüler nach einem Worte, das ihm noch nicht begegnet sein könne, so werde ihm die Bedeutung gesagt, im übrigen erhalte er keine Hilfe, sondern müsse sich selbst durchringen. Die erste dieser beiden Arten werde natürlich auf der Mittelstufe, die zweite in den Oberklassen im Vordergrunde stehen. Ganz vorzügliche Erfahrungen habe er auch gemacht, wenn er zur Abwechselung den griechischen Text mit sinngemäfser Betonung vorgelesen habe. Überraschend leicht sei die Übersetzung sofort gegeben worden.

Übungen im schriftlichen Übersetzen aus dem Griechischen sollten in Preufsen früher schon in Untersekunda gelegentlich an die Stelle der Übersetzungen ins Griechische treten und hatten diese in Obersekunda und in Prima völlig verdrängt. Jetzt sollen sie erst in Obersekunda eintreten und mit den Übungen im schriftlichen Übersetzen ins Griechische wechseln. Dabei sollen den Schülern unbekannte Wörter und Ausdrücke angegeben werden, wie in der Reifeprüfung, von der durch die Prüfungsordnung vom 1. November 1901 die Benutzung eines griechisch-deutschen Wörterbuchs ausgeschlossen ist. Über die Technik dieser schriftlichen Übungen, die F. Lohr wohl mit Recht den Lektürestunden zuweist, macht H. Draheim in dem Aufsatz *Über Klassenarbeiten* ZG. 329 einige praktische Bemerkungen. Sie beziehen sich namentlich auf die Schwierigkeiten, die das Diktieren des Textes macht, und enthalten den Vorschlag, den

Schülern eine womöglich auf lose Blätter gedruckte Sammlung von Vorlagen mit beigedruckten Vokabeln in die Hand zu geben.

Von griechischer *Privatlektüre,* die Ernst Meyer ebenso verwirft wie die sogenannte kursorische Lektüre und das Übersetzen ex tempore, die dagegen, wie oben bemerkt, F. Lohr für die Iliaslektüre in Anspruch nimmt, ist in den preufsischen *Lehrplänen* nicht die Rede. Wenn Ernst Feder, stud. jur., der in No. 16 der Hochschulzeitung versichert, er habe nicht auf der Schulbank, sondern im Privatstudium griechischen Geist kennen und lieben gelernt (HG. 174), ungewifs läfst, ob sich sein Privatstudium nicht auf Erweiterung seiner Kenntnis griechischer Literatur durch Lektüre von Übersetzungen, wogegen auch Uhlig (HG. 175) nichts einwendet, beschränkt hat, so tritt in Nr. 18 stud. med. W. M.-St. aus Heidelberg unzweideutig und nachdrücklich für privates Studium der Originale ein. Er weifs es der Schule zu danken, dafs sie ihn auf die in den Griechenwerken verborgenen Schätze hingewiesen und durch den griechischen Unterricht in den Stand gesetzt habe, sie im Originale zu lesen. Man solle nicht einwenden, Übersetzungen leisteten denselben Dienst. Man verfalle wohl nicht leicht darauf, sich etwa den Vofs vorzunehmen und durchzulesen, und dafs einem, wenn man anstatt des Originals eine Übersetzung lese, unendlich viel verloren gehe, werde jeder zugeben, der die unnachahmlichen Feinheiten und Schönheiten der griechischen Sprache kenne. In Österreich hat unter der Einwirkung der Möglichkeit, in der Reifeprüfung aus der Privatlektüre Vorteil zu ziehen, auch die griechische Privatlektüre grofsen Aufschwung gewonnen. Im Schuljahre 1899/1900 haben sich an den Gymnasien in Niederösterreich bei den Reifeprüfungen 257 Schüler zur Prüfung aus der altsprachlichen Privatlektüre gemeldet. Die meisten der Gemeldeten wurden auch geprüft. Die Resultate waren günstig, bei einigen geradezu überraschend gut. Die Lektüre erstreckte sich nicht blofs auf die Schulautoren, sondern ging auch je nach der Neigung der Schüler über diese hinaus; so wurde gelesen und geprüft aus Aischylos, Euripides, Theokrit, den griechischen Lyrikern u. a. An einem Gymnasium meldeten sich „aus Latein“ fast alle Kandidaten, „aus Griechisch“ die Hälfte. So begreift es sich, dafs Anton Malfertheiner in einem Aufsatz *zur Methode der lateinischen und griechischen Privatlektüre* (ZöG. 268—274), dem jene Notizen entnommen sind, der Frage näher tritt, durch welche Mittel der Schüler bei der Privatlektüre unterstützt werden könne. Er empfiehlt in erster Linie Vervollständigung der ganz wesentlich auch für die Privatlektüre bestimmten G. Freytag-Tempskyschen *Sammlung griechischer und römischer Klassiker mit deutschen Erläuterungen,* aus der wiederholt schon berichtet werden konnte (Jb. XIII, 16 ff., XV, 17 f.), und Herstellung eines billigeren Typus, der nur einen Kommentar ohne Text und eventuell noch ein Wörterverzeichnis bieten solle. Es solle dabei ein Mittelschlag von Schülern berücksichtigt, in präzisen Bemerkungen auf die Erfassung der Satzkonstruktion hingeleitet, dem Schüler das Nachschlagen seltener Wörter und das Auf-

suchen seltenerer Bedeutungen bekannter Wörter erspart, durch Anweisungen wie: Aktiv statt Passiv! — Coordinieren! — Subordinieren! — den Nebensatz eliminieren! — Verbalsubstantiv! von der ersten wörtlichen Übertragung zur Auffindung der dem deutschen Sprachgeiste entsprechenden Übersetzung hingeleitet, dagegen eine Häufung von Musterübersetzungen vermieden, die sachlichen Erläuterungen nicht allzu knapp bemessen werden. „Möge“, ruft Malfertheiner gegen den Schlufs des sehr beachtenswerten Aufsatzes aus, „die Privatlektüre, dieser zu neuem Leben erwachte Zweig des humanistischen Studiums, sich immer kräftiger entwickeln und dadurch Zeugenschaft ablegen für die unverwüstliche Lebenskraft unseres Gymnasiums.“

II. Grammatik.

1. Grammatische Lehrbücher.

In 28. Auflage erschien der II. Teil der *Griechischen Schulgrammatik* von Albert von Bamberg (Syntax der attischen Prosa = Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax), in 6. Auflage die *Griechische Schulgrammatik* von Bernhard Gerth, in 2. Auflage der zweite Teil (Syntax) der *Kurzgefafsten Schulgrammatik* von F. Hahne.

Von diesen neuen Auflagen bringt nur die letzte erheblichere Änderungen. Es sind neu hinzugefügt §§ 88—91 (Konjunktionen) und hinter dem Anhang über die Präpositionen S. 113—115 Übungsbeispiele für die Repetition der wichtigsten Regeln der Moduslehre. Im übrigen sind die vorgenommenen Änderungen, Weglassungen (*ἐκλείπειν τινά* ist nur im griechischen Wortregister geblieben, *ἐπιλείπει* auch da gestrichen), Zufügungen und Umstellungen (*ὀμνύναι* und *ἐπιορκεῖν θεούς* sind seltsamer Weise unter den Akkusativ des inneren Objektes versetzt) von geringem Umfang. Viel Sorgfalt isf darauf verwendet, durch zweckmäfsige Anwendung des Sperrdrucks und dergleichen Äufserlichkeiten die Übersichtlichkeit und Merkbarkeit zu erhöhen.

2. Elementar- und Übungsbücher.

In dritter, von Otto Lang besorgter Auflage erschien der 1. Teil [das Nomen und regelmäfsige Verbum auf *ω* (mit Ausschlufs der verba liquida)] des *Übungsbuchs zum Übersetzen aus dem Griechischen in das Deutsche und aus dem Deutschen in das Griechische* von Josef Pistner.

Der neue Herausgeber hat die gelegte Grundlage bewahrt, sonst aber sich vor eingreifenderen Änderungen nicht gescheut und nur Sorge getragen, dafs neben der neuen Auflage auch die früheren noch gebraucht werden können. Er hat im griechischen Teile teils der induktiven Methode noch weitere Zugeständnisse gemacht, unter anderen auch dieses, dafs er nicht fertige Regeln einstreut, sondern durch Fragen dazu an-

regt, solche zu bilden; teils hat er den engsten Anschlufs an die Formenlehre von Engelmann-Haas erstrebt. Beides hat zusammengewirkt, ihn gegenüber dem Inhalte der Einzelsätze — zusammenhängende Stücke enthält das Buch nur wenige — gleichgültiger zu machen, und ihn verführt, im Text Nebenformen beizugeben (z. B. *μεμνῄμεθα* (*μεμνῴμεθα*) und gleich darauf *κεκτῆσθε* (*κεκτῷσθε*) und Sätze zu bilden und aufzunehmen, wie: *ὦ νεανία καὶ μαθητά, ὦ δέσποτα καὶ οἰκέτα, ὦ πολῖτα καὶ στρατιῶτα, ὦ Σπαρτιᾶτα καὶ Πέρσα, φεύγετε τὰς ἡδονάς* und *σῶζε, ὦ Ἀγάμεμνον, ὦ δυνατὲ ἡγεμών, τὴν σωφροσύνην* und in demselben Abschnitt *σῶζε, ὦ Ἄπολλον, ὦ ἵλεως δαῖμον, — τὰς ἀγέλας.* Es ist wohl richtiger, den griechischen Übersetzungsstoff so zu gestalten, dafs er nach Inhalt und Form verarbeitet zu werden verdient, wenn auch manche Spracherscheinung unberücksichtigt bleiben sollte. Auch gegenüber den Formen wäre schärfere Kritik zu wünschen gewesen.

In 10. unveränderter Auflage erschien Karl Schenkls *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische für die Klassen des Obergymnasiums.* Dagegen sind die neuen Auflagen der Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische von Edmund Weifsenborn, die im vorigen Jahre erschienen, als verbesserte zu bezeichnen. Die *Aufgabensammlung zum Übersetzen ins Griechische im Anschlufs an die Lektüre von Xenophons Anabasis für die mittleren Klassen der Gymnasien* ist in der 4. Auflage in zwei Heften getrennt, die den beiden Abteilungen der dritten Auflage entsprechen. Das Wörterverzeichnis ist jetzt, mit dem Wörterbuch zu den *Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische in engerem Anschlufs an Xenophons Hellenika* zusammengearbeitet, als *Wörterbuch zu den Übersetzungsaufgaben im Anschlufs an Xenophons Anabasis und Hellenika* besonders erschienen. Auch diese *Aufgaben* bilden in der vorliegenden neuen Auflage nicht mehr ein Ganzes, sondern zwei getrennte Hefte, von denen das erste *(zur Einübung der Kasuslehre)* die Nummern 1—60, das zweite *(zur Repetition der griechischen Kasuslehre)* die Nummern 82—129 der früheren Auflage enthalten. Die im Anschlufs an Herodot verfafsten Stücke No. 61—81 sind mit Recht in keines von beiden Heften aufgenommen worden. Verbessert ist vielfach der deutsche Ausdruck der Übungsstücke, wodurch gelegentlich ein Zusatz in den Anmerkungen nötig wurde.

Neue Paraphrasen zur Anabasis bringt H. Deiter in den *Übungsstücken zum Übersetzen ins Griechische im Anschlusse an die Lektüre von Xenophons Anabasis I—V für Obertertia und Untersekunda.* Die Übungsstücke, die sich an das dritte, vierte und fünfte Buch anschliefsen, sind nach dem Vorwort gröfstenteils aus der Praxis hervorgegangen und mit Erfolg verwertet; bei der Zusammenstellung der anderen bekennt der Verf., Weifsenborns Aufgabensammlung benutzt zu haben. Er gibt unter dem Text einige Übersetzungshilfen, setzt aber für alle einzelnen Stücke voraus, dafs der Lehrer die vorkommenden Regeln der Syntax vorher unter Heranziehung der Grammatik erklärt und zum vollen Verständnis gebracht

hat, und die erforderlichen Vokabeln bei grammatischen Besprechungen oder gelegentlich der Lektüre eingeprägt sind, wobei nach seinen Erfahrungen regelmäfsige Inhaltsangaben der gelesenen Pensen in griechischer Sprache grofse Dienste leisten, ohne den Schülern besondere Mühe zu bereiten.

Von diesen Büchern weicht wesentlich ab der 1. Teil des neuen *Übungsbuchs zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische für die oberen Klassen der Gymnasien* von Oswald Eichler. Nur vier Nummern seiner zusammenhängenden Stücke schliefsen sich inhaltlich an die Hellenika, also an die Lektüre der Sekunda an, während die übrigen darüber hinaus liegen. Der Verf. sagt darüber in dem Vorwort, dafs bei engem Anschlufs des Übungsbuchs an Xenophon dieses einen bestimmten Gang der Lektüre vorschreiben müsse und dafs der Inhalt des Xenophon den Schülern verleidet würde, wenn dieser eine Schriftsteller, der schon ein Jahr lang die Lektürestunden ausfülle, auch noch in den Grammatikstunden fortwährend die Schüler beschäftigte. Das Buch enthält in folgenden Abschnitten immer erst eine reiche Auswahl Einzelsätze, die von einfacheren Sätzen zu reicher entwickelten Perioden fortschreiten, und dann zusammenhängende Stücke: 1. Infinitiv und Partizip, 2. Accusativ, 3. Dativ, 4. Genetiv, 5. Subjekt und Prädikat, Artikel, Pronomina, 6. Präpositionen, 7. Modi in Hauptsätzen, 8. Abhängige Aussage- und Fragesätze, Kausalsätze, Finalsätze, 9. Bedingungssätze und Konzessivsätze, 10. Temporalsätze, Relativsätze, Finale Ergänzungssätze, 11. Folgesätze. Nebensätze in abhängiger Rede. Anhang: Duale der Konjugationen. Die Abschnitte 7, 8, 9, 10 und 11 sollen zugleich zur Wiederholung der Abschnitte 2, 3, 4, 5 und 6 dienen. Besondere Anmerkungen fehlen; doch sind im Text Übersetzungshilfen in Klammern eingefügt und aufser einem deutsch-griechischen Wörterverzeichnis (S. 123—154) und einem deutsch-griechischen Verzeichnis der Eigennamen (S. 155—159) ein griechisch-deutsches Vokabularium zu den 46 Nummern des Übungsbuchs (S. 115—122) beigegeben, und ganz am Schlufs (S. 160—162) unter 11 Nummern grammatisch-stilistische Regeln angehängt, die nach ihrer Verwendung in den Übungsstücken geordnet sind.

Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen und in das Griechische mit griechisch-deutschem und deutsch-griechischem Wörterbuch, Formenlehre und Syntax und Lesebuch aus der Anabasis und aus der Odyssee, dies alles bietet die Fortsetzung der *Unterrichtsbriefe für das Studium der altgriechischen Sprache* von Ernst Koch, über deren erste 14 Nummern Jb. XIV, 26 berichtet worden ist. Wer diese Briefe gründlich durchgearbeitet hat, wird von der Anabasis Buch I, IV, 4—6 und V, 8 und von der Odyssee Buch IX sorgfältig gelesen und sich die Formenlehre und das Wichtigste aus der Moduslehre der attischen Prosa und die homerische Formenlehre mit einem ausreichenden Vokabelschatz so weit angeeignet haben, dafs er weiterhin selbständig in die griechische Literatur eindringen kann.

3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts.

Für die *Ahrenssche Methode des griechischen Unterrichts* ist F. Hornemann von neuem (s. Jb. XIII, 31 vgl. IV 27 ff., V 28 f., VII 26, X 34, XV 26) eingetreten in einem Vortrag in der Pädagogischen Sektion der Strafsburger Philologenversammlung (*Verhandlungen* S. 68 ff.). Bei der Debatte wurde dagegen aufser oft Gesagtem auch geltend gemacht, dafs zur Vermittelung sprachgeschichtlichen Verständnisses die Muttersprache viel näher liege (Hirzel) und dafs es, wie man vom Neuhochdeutschen zum Altdeutschen, vom Sanskrit zur Lektüre der Rigveda übergehe, auch praktisch sei, vom Attischen aus das Verständnis Homers zu suchen (Rausch). Zur Abstimmung über Hornemanns Antrag, dafs die Sektion den Wunsch ausspreche, es möchten von der Schulverwaltung neue Versuche nach der Ahrensschen Methode gestattet werden, kam es nicht. Die preufsischen *Lehrpläne* haben denn auch diese, auch von Ernst Meyer a. a. O. S. 8 bekämpfte Methode weder angeordnet noch zugelassen, ebenso wenig aber auch die verwandte Methode, den griechischen Unterricht sofort mit der Anabasis zu beginnen und an ihr die Grammatik zu lehren, gegen die sich Lauteschläger a. a. O. S. 5 wendet.

Der Unterricht wird also in Preufsen auch ferner mit einem Lesebuche beginnen. Dafs aber auch auf der untersten Stufe Grammatik und Lektüre möglichst zusammengehen, ist eine in den *Lehrplänen* mit Recht wiederholte Forderung. Sie schliefst ein, was auch F. Lohr (a. a. O. S. 579) für sehr wohl möglich und für sehr förderlich erklärt, dafs man schon im ersten Halbjahre der Untertertia die sechs Indikative der aktiven tempora einübe. Es sei eine Erholung neben der schweren Deklination, und die Satzbildung könne sich mannigfaltiger gestalten. Er denke zunächst nur an die verba pura; neben den Imperfekten liefsen sich aber auch die Futura und Aoriste der verba muta verwenden. Die verba liquida würden am besten für Obertertia aufgespart.

Als einen Fortschritt begrüfst F. Lohr mit Recht, dafs für Untertertia jetzt, „*Einprägung einzelner syntaktischer Regeln im Anschlufs an das Gelesene*“ vorgeschrieben ist und nicht mehr „*im Anschlufs an das Gelesene einzelne syntaktische Regeln induktiv abzuleiten*“ sind. Es solle offenbar Zeit gespart werden. Das Lateinische habe genügend vorgearbeitet, und so brauche man im Griechischen keine weit ausholende Induktion zu treiben; die Anlehnung an Bekanntes tue es hier auch (S. 580). Dagegen findet F. Lohr nicht unbedenklich, dafs im Lehrplan der Untersekunda „Einprägung von Musterbeispielen“ hinzugekommen sei. Solche Musterbeispiele verleiteten zu mechanischer Ableierei. Als Gegenmittel empfehle es sich, die Schüler selbst in ihrer Lektüre Beispiele finden zu lassen oder sie darauf aufmerksam zu machen. Solche selbstentdeckte Sätze interessierten sie viel mehr und gewönnen aus dem ihnen bekannten Zusammenhang heraus wirkliches Leben (S. 582). Noch mehr könne in Ober-

sekunda das Verständnis der Regeln durch die Erinnerung an gelesene Stellen gefördert werden. Vor allen Dingen sei der Schüler zu nötigen, sich in die jedesmalige Situation zu versetzen und aus ihr heraus anzugeben, wie der Schriftsteller gerade zur Wahl dieser oder jener Konstruktion gekommen sei. Oft biete sich Gelegenheit, durch eine kleine Verschiebung des Gesichtspunktes den Gedanken eine andere Form zu geben und so dem Schüler recht klar zu machen, wie der sprachliche Ausdruck durch die Absicht des Schreibenden oder Redenden ganz wesentlich bestimmt werde (S. 586). Wie man die Tempuslehre im Zusammenhang mit der Lektüre von Herodot VI—VIII etwa behandeln könne, zeigt Paul Dörwald in dem Aufsatz *Zur Behandlung der griechischen Tempuslehre* NJ. 85—93.

Neu ist in den *Lehrplänen,* dafs bei der Wahl der Grammatik darauf geachtet werden soll, ob ihr syntaktischer Aufbau mit der daneben gebrauchten lateinischen Grammatik im wesentlichen übereinstimmt. Unzweifelhaft ist, was F. Lohr bemerkt, die grammatische Belehrung nicht blofs durch Vergleiche der toten mit der Muttersprache zu beleben; es sind auch die Beziehungen zur lateinischen Grammatik fortwährend lebendig zu erhalten und ist allmählich die Fähigkeit auszubilden, die drei Sprachen, so oft es erspriefslich ist, mit einander zu vergleichen. Namentlich sind in Prima, wo in den *Lehrplänen* eine besondere Grammatikstunde nicht angeordnet ist, von F. Lohr aber für erforderlich erachtet wird, die Repetitionen durch Gruppierung verwandter Konstruktionen und Vergleichung der drei Sprachen anregender zu gestalten.

Im letzten Abschnitte des vorigen Jahresberichts ist von gewissen *Erleichterungen* des Grammatikunterrichts, die v. Wilamowitz empfohlen hatte, und von anderen, die sich bereits eingebürgert haben, die Rede gewesen.

Was zunächst die *Accentuation* anlangt, so wurde Jb. XV, 28 gegenüber Mifsverständnissen darauf hingewiesen, dafs v. Wilamowitz die Setzung von Accenten und Spiritus nicht überhaupt hat aufheben, sondern nur den Schülern erlassen wollen. Es ist dies anscheinend auch von F. Lohr und Gustav Hoffmann übersehen worden, die beide, jener a. a. O., dieser in der Programmabhandlung *Zur Methode des griechischen Grammatikunterrichts,* für die bisherige Übung eingetreten sind, nur dafs Hoffmann den Schülern die Erlernung der Bezeichnungen der Wörter nach dem Accent schenken und auf Einübung der Regeln über die Enklitika verzichten möchte. Beide sind freilich auch darin einig, dafs aus der Accentuation keine Angstquelle für die Extemporalien gemacht und die Accentfehler nicht alle gleich beurteilt werden sollen. Vgl. Gehlen *Über Korrekturen* Gym. 273. Die *Lehrpläne* stellen im gleichen Sinne fest, dafs Fehlern gegen die Accentlehre bei der Beurteilung der Übersetzungen in das Griechische eine entscheidende Bedeutung nicht beizulegen sei.

Nach v. Wilamowitz sollte den Schülern auch die Setzung der *Spiritus* erlassen werden. F. Lohr warnt wenigstens davor, sich über

das Weglassen des Spiritus lenis zu übereifern. Die *Lehrpläne* sprechen sich darüber so wenig aus, wie über die anderen Erleichterungen, die v. Wilamowitz für Schreibung und Aussprache des Griechischen vorgeschlagen hatte.

Wenn Ernst Meyer a. a. O. S. 4 behauptet, die einschränkende Bestimmung, nur solche Vokabeln und Regeln lernen zu lassen, welche in den wenigen voraussichtlich zu lesenden Schriften vorkommen, — die Beseitigung des *Duals, Vokativs* usw. habe dem Banausentum Vorschub geleistet und viele Treibhauspflanzen gezeitigt, die später nicht standhielten —, so steht dies im Widerspruch mit der bald darauf folgenden sehr richtigen Bemerkung, dafs es weniger auf den Umfang und die Menge der Kenntnisse ankomme, als auf die Sicherheit und innerliche Aneignung und Verarbeitung. Mit Recht weist Gustav Hoffmann a. a. O. S. 9 darauf hin, dafs ein Unterricht, der von der Anabasis zu Homer fortschreite, bei der systematischen Erlernung der Deklination und Konjugation auf Berücksichtigung des Duals verzichten könne, und Otto Kohl bemerkt NJ. 552, wer einmal mit den Schülern den Dual als Nachtrag behandelt habe, werde diesen Vorteil nie wieder aus der Hand geben. Wenn derselbe Gustav Hoffmann a. a. O. mit aller Entschiedenheit dagegen protestiert, dafs der Vokativ entweder gar nicht oder nur mit verschwindend geringen Ausnahmen gelernt werden solle, so wird der Verzicht auf *Einübung* der Vokativformen und auf Übersetzungsaufgaben, wie die von ihm aus dem eigenen Unterricht angeführte: „O du erfahrener Arzt, möchtest du doch den lieben Bruder aus der schlimmen Krankheit erretten“ und auf die oben S. 25 aus dem Übungsbuch von Pistner-Lang mitgeteilten griechischen, von diesem Protest und seiner Begründung nicht getroffen.

Über Wert und Notwendigkeit von *Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische* sind auch im vorigen Jahre verschiedene Meinungen ausgesprochen worden. Gneisse bezeichnete es bei der Verhandlung über Hornemanns oben (S. 27) erwähnten Vortrag als Hauptvorzug der Ahrensschen Methode, dafs die Übersetzungen ins Griechische aufs äufserste beschränkt worden seien. Diesen Vorzug müsse sich die alte Methode aneignen; insbesondere müfsten die schriftlichen Arbeiten wegfallen, die den Schülern den Unterricht besonders verleideten. In der Tat wurden unter Ahrens Übersetzungen aus dem Deutschen erst nach dem Übergang zum Attischen in den Sekunden gemacht, und auch hier trat das sog. Hinübersetzen dem Herübersetzen gegenüber zurück. Übungen im Analysieren und Bilden der Formen waren dabei doch möglich. Eben auf diese Übungen und auf Übungen im schriftlichen Übersetzen aus dem Griechischen, deren Verweisung aus Untersekunda er den neuen preufsischen *Lehrplänen* zum Vorwurf macht, möchte Baethcke in den *Bemerkungen zu den schriftlichen Arbeiten in den alten Sprachen* RhS. 54 ff. die schriftlichen Arbeiten im Griechischen auch auf der Oberstufe beschränkt sehen. Er meint, die syntaktischen Erscheinungen prägten sich am sichersten durch

häufiges Vorkommen in der Lektüre ein, vorausgesetzt, dafs die Schüler jedesmal ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht oder daran gewöhnt werden, sie aus eigenem Antriebe zu erkennen. Man solle nach Erledigung eines gewissen Abschnitts das gelesene Stück noch einmal ausschliefslich auf die syntaktischen Regeln hin durcharbeiten, zuerst mündlich in der Klasse, dann schriftlich zu Hause, wobei jede einzelne Regel ihr eigenes, im voraus bestimmtes Blatt erhalte, auf dem die vorkommenden Fälle kurz erörtert werden. Die gesammelten Beispiele sollen dann in der Klasse vorgelesen, besprochen, ergänzt und verbessert werden. Man solle sich nicht scheuen, ein paar Wochen nach einander ausschliefslich für diese Übung zu verwenden. Die Schüler seien anzuhalten, die einmal angelegte Beispielsammlung auch nach Wiederaufnahme der Lektüre aus dem neuen Lesestoff zu vervollständigen und die Nachträge von Zeit zu Zeit zu kontrollieren. Auch Heinrich Müller verlangt in dem Aufsatz *Die Übersetzungen in das Griechische nach den neuen Lehrplänen* PW. 370 ff. Beschränkung auf schriftliche Übungen elementarster Art lediglich zur Einübung und Wiederholung der Formen, und Bolle ist in dem Aufsatz *Die alten Sprachen in den preufsischen Lehrplänen von 1901* LL. 69, 1 ff. gegen die wieder eingeführten schriftlichen Übersetzungen in das Griechische in Obersekunda und Prima, weil sich im Griechischen auch ohne Exercitien der obersten Klassen bei der nötigen Energie des Lehrers grammatisch wohlbegründete Übersetzungen in der Muttersprache recht gut haben erzielen lassen.

Dagegen sieht F. Lohr in der Wiedereinführung der schriftlichen Übersetzungen in das Griechische in den drei obersten Klassen eine Gewähr für einen lebendigen Zusammenhang in dem ganzen grammatischen Unterrichte und freut sich auch sonst einiger für diesen Unterricht nicht unwichtiger Änderungen. Die Absicht der jetzt in Untertertia bis Untersekunda vorgeschriebenen *wöchentlichen kurzen* Übersetzungen in das Griechische sei offenbar die, durch die häufigeren Übungen im Bilden der Formen die hierauf gerichtete Gehirntätigkeit im Gange zu erhalten, die Leitungsdrähte nicht verrosten zu lassen. Dafs diese Arbeiten nicht mehr „regelmäfsig“, sondern nur „tunlichst“ an den Lesestoff anzuschliefsen seien, beruhe wohl darauf, dafs das Anschliefsen an die Lektüre gar zu eng gefafst worden und deshalb jene Übersetzungen vielfach nur eine Leistung des Gedächtnisses gewesen seien. Dafs in dem Lehrplan der Obersekunda durch die neue Bestimmung über die doppelte Art schriftlicher Übungen die „Einübung des Gelernten in der Klasse zur Unterstützung der Lektüre“ verdrängt worden ist, hindert nach F. Lohr nicht, dafs zur Einübung der syntaktischen Regeln *mündliche* Übersetzungen in das Griechische vorgenommen werden. Ohne solche seien schriftliche Übersetzungen in das fremde Idiom nur eine überflüssige Plage für Schüler und Lehrer. Solche Übungen könnten an Beispielen vorgenommen werden, die der Lehrer selbst ohne Hilfe eines Buches bilde; aber mit Rücksicht auf die Schüler sei es besser, auch nebenher ein Übungsbuch

zu verwenden, am besten das in Untersekunda eingeführte, mit dem der Lehrer dann und wann Variationen vornehmen könnte, das aber für später eine Anzahl zusammenhängender Stücke enthalten sollte. Die deutsche Vorlage für die schriftliche Übersetzung in der vierten Grammatikstunde des Monats müsse aber von dem Lehrer zusammengestellt werden und aus der Lektüre und den grammatischen Besprechungen hervorwachsen. In Prima hätten sich die Vorlagen etwas elastischer an gelesene Abschnitte anzulehnen, müfsten syntaktische Feinheiten vermieden und so eingerichtet sein, dafs ihre Übersetzung nicht länger als eine halbe Stunde in Anspruch nehme. Die Zurückgabe der Arbeit sei kurz, aber gründlich und zwar mit Hilfe der Tafel abzumachen, wobei das Ausschreiben der Verbalformen das Wichtigste sei. Diese Übersetzungen seien dann der Zeiger für das, was in erster Linie zu wiederholen sei. Das Übungsbuch sei als kräftige Stütze für das Gedächtnis auch hier zu gebrauchen.

VIII. und IX.

Französisch und Englisch

H. Löschhorn.

I. Allgemeines.

1. Lehrpläne.

Am 1. Dezember 1900 veröffentlichte der Reichsanzeiger einen königlich preufsischen Erlafs, der das Ergebnis der im Juni desselben Jahres geführten Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts als Weiterführung der 1892 eingeleiteten Schulreform zum Ausdruck brachte. „Bei den neuen Sprachen“, heifst es darin, „ist mit besonderem Nachdruck Gewandtheit im Sprechen und sicheres Verständnis der gangbaren Schriftsteller anzustreben.“ „Besonderen Wert aber lege Ich darauf, dafs bei der grofsen Bedeutung, welche die Kenntnis des Englischen gewonnen hat, diese Sprache auf den Gymnasien eingehender berücksichtigt wird. Deshalb ist überall neben dem Griechischen englischer Ersatzunterricht bis U II zu gestatten, und aufserdem in den drei oberen Klassen der Gymnasien, wo die örtlichen Verhältnisse dafür sprechen, das Englische an Stelle des Französischen unter Beibehaltung des letzteren als fakultativen Unterrichtsgegenstandes obligatorisch zu machen.“

Die Einzelheiten der mit Ostern 1901 eintretenden neuen Ordnung enthalten die *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen* in Preufsen. Demnach erhält auf dem Gymnasium der französische Unterricht von IV bis I zusammen wöchentlich 20 Stunden, und zwar in IV 4, in den Tertien 2, in Sekunda und Prima 3 Stunden. In den drei oberen Klassen darf an Stelle der drei obligatorischen Stunden Französisch Englisch mit je 3 Stunden eintreten, das Französische aber dann wahlfreier Gegenstand mit je 2 Stunden werden. Von dem von U III bis U II neben dem Griechischen gestatteten Ersatzunterricht sind regelmäfsig je 3 Stunden dem Englischen zuzuweisen; von den übrigen Stunden kommen in der Regel in den Tertien je 2 auf Französisch, je eine auf Mathematik, dagegen in U II nur eine auf Französisch und 2 auf Mathe-

matik und Naturwissenschaften. Das Realgymnasium verfügt über 29 Stunden Französisch von IV bis I, über 18 Stunden Englisch von U III bis I; die Oberrealschule über 47 Stunden Französisch von VI bis I und über 25 Stunden Englisch von U III ab; die sechsklassige Realschule endlich über 35 Stunden Französisch in allen, 13 Stunden Englisch in den drei obersten Klassen. Das allgemeine Lehrziel des Gymnasiums lautet für das Französische: Verständnis der bedeutendsten französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte und einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache; im Englischen: Sicherheit der Aussprache und erste auf fester Aneignung der Formen, der notwendigsten syntaktischen Gesetze und eines ausreichenden Wortschatzes beruhende Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache, sowie Verständnis leichterer Schriftsteller. Dem Realgymnasium ist als Lehrziel im Französischen vorgeschrieben: Verständnis der wichtigeren Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte, einige Kenntnis der wichtigsten Abschnitte der Literatur- und Kulturgeschichte des französischen Volkes, Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache. Im Englischen sollen Verständnis der wichtigsten Schriftwerke seit Shakespeare und Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache erreicht werden. Die Oberrealschule erhält als Aufgabe: Verständnis der wichtigeren französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte, Einsicht in das grammatische System der Sprache, einige Kenntnis der wichtigsten Abschnitte der Literatur- und Kulturgeschichte, Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache. Aufser-dem fällt auf den lateinlosen Anstalten dem Französischen dieselbe Aufgabe zu wie an den lateinlehrenden dem Latein, nämlich die Einführung in das System der Grammatik. Im Englischen ist der Oberrealschule dasselbe Lehrziel zugewiesen wie dem Realgymnasium.

Aus den *methodischen Bemerkungen* sei hervorgehoben: Der Erwerbung und Bewahrung einer guten Aussprache ist auf allen Stufen ernste Sorgfalt zu widmen. Am Anfange des Gesamtunterrichts soll ein besonders der Aussprache gewidmeter Kursus stehen; auf den folgenden Stufen ist beständig Kontrolle der Aussprache zu üben. Sprechübungen sollen den Unterricht aller Klassen durchziehen und in keiner Stunde ganz unterlassen werden. Die an die Lektüre angeschlossenen Sprechübungen müssen durch solche ergänzt werden, die sich den Vorgängen des täglichen Lebens anschliefsen. Inhaltlich wertvolle, in der Formgebung nicht geschmackwidrige Anschauungsbilder, Karten, Kunstblätter dürfen mafsvoll benutzt werden. „Bei allen diesen Übungen ist sorgfältig darauf zu achten, dafs sie nicht zu einem geistlosen Frage- und Antwortspiel erstarren.“ Der Wort- und Phrasenschatz, den sich der Schüler zugleich mit den Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache aneignet, soll das konkrete Gebiet besonders berücksichtigen. Die Lektüre wird als das vornehmste Gebiet des Unterrichts bezeichnet. Sie soll wenigstens in der zweiten Hälfte der gesamten Unterrichtszeit wertvollen Inhalt in

edler Form darbieten. Bei der Auswahl soll besonders das Gebiet berücksichtigt werden, das in die Kultur- und Volkskunde einführt; bei Realanstalten soll auch die technisch-wissenschaftliche Lektüre nicht fehlen. Auf allen Stufen und mit steigenden Ansprüchen ist fliefsendes, lebendiges, wohlbetontes Lesen der fremdsprachlichen Texte ernstlich zu betreiben. Einprägung und sorgfältiger Vortrag zweckmäfsig gewählter Gedichte und Prosastücke wird als wertvoll empfohlen. Die Grammatik soll zwar der Lektüre untergeordnet werden, darf aber nicht derart in den Hintergrund treten, dafs auf systematische Ordnung und Verteilung der Pensen auf die einzelnen Klassen verzichtet würde. Hauptziel des grammatischen Unterrichts mufs die völlige Beherrschung aller gewöhnlichen Spracherscheinungen sein; bei selteneren genügt die Erklärung, wenn die Lektüre dazu Anlafs bietet. Den schriftlichen Arbeiten wird im allgemeinen geringere Wichtigkeit beigemessen, als den mündlichen Leistungen, doch soll auf regelmäfsige schriftliche Übungen darum nicht verzichtet werden. Die Übersetzung in die Fremdsprache soll nicht die einzige derartige Übung sein, Diktate, Umformungen, Nachahmungen sollen schon früh auftreten, besonders auf Realanstalten, um die gröfseren freien Arbeiten der Oberstufe vorzubereiten. Anwendung der fremden Sprache im Unterricht ist wünschenswert.

Gegen die bisherige Praxis hat das Französische eine Stunde wöchentlich auf dem Gymnasium gewonnen: die Tertien verlieren zwar eine Stunde an das Lateinische, die drei oberen Klassen erhalten aber dafür je eine Stunde mehr. Auf dem Realgymnasium verliert das Französische zwei Stunden in den Tertien.

Es sind dies im wesentlichen die Ergebnisse der vom 6.—8. Juni 1900 in Berlin geführten Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Die erste der von der höchsten Schulbehörde den Konferenzmitgliedern vorgelegten Fragen betraf den gemeinsamen Unterbau aller höheren Lehranstalten und zwar stand zur Erörterung, ob derselbe nach dem Vorgange des Französischen Gymnasiums in Berlin (Beginn des Lateins in Quarta) oder des Goethe-Gymnasiums in Frankfurt a. M. (Beginn des Lateins in Untertertia) eingerichtet werden solle. Der gemeinsame Unterbau ist bekanntlich abgelehnt worden, die an den genannten und ähnlichen Anstalten bestehenden Lehrpläne sollen indessen nicht abgeändert, vielmehr durch eine allmähliche Erweiterung gefördert werden. Gefallen ist damit auch der Anfang alles Sprachunterrichts mit einer modernen Sprache. Einen Verteidiger fand er in Direktor Dr. Reinhardt, welcher ausführte, dafs man beim Beginne mit einer neueren Sprache empirisch vorgehen könne, wie es einst beim Lateinischen der Fall gewesen. „Wir könnten den Knaben anleiten, die Dinge, die er um sich sieht, zu benennen, sein Interesse überall für die neue Sprache erwecken und nach dem pädagogischen Grundsatz verfahren, dafs im Unterricht jeder Schritt ein Fortschritt zum Ziele sein soll, den der Lernende als solchen empfindet.“ Der Unterricht würde sodann die Aufgabe verfolgen,

allmählich von der Empirie zum bewufsten Erfassen der Sprachgesetze hinüberzuführen; bei dieser Aufgabe sei die Muttersprache, der neben der modernen Sprache eine gröfsere Anzahl von Stunden eingeräumt werden könne als neben dem Latein, hervorragend beteiligt. Tritt dann nach drei Jahren das Latein in den Unterricht ein, so könne mit dem sprachlich schon wohlgeschulten Schülermaterial ein ganz anderer Lehrgang eingeschlagen, ein ganz anderer Erfolg erzielt werden, als bisher. Freilich müsse der ganze Sprachunterricht eine andere Färbung erhalten, sobald das Latein hinaufgeschoben wird. Der grammatische Unterricht sei in Verruf gekommen, weil er vielfach viel zu äufserlich gehandhabt worden. „Wenn aber die Struktur der Schule dazu zwingt, das in den Vordergrund zu rücken, was allgemein bildend, was allen Sprachen gemeinsam ist, so wird der grammatische Unterricht eine ganz andere Wirkung ausüben. Prof. Diels bekämpfte den Anfang mit dem Französischen. Er verwirft als einen sehr grofsen Irrtum der Reformer die Meinung, die Sprachen könnten alle nach derselben, einmal als nützlich erachteten Methode oder Mode gelehrt werden; vielmehr sei jede Sprache individuell zu behandeln, wenn sie nicht gemifshandelt werden solle. Es lasse sich also die grammatische Schulung, die am Latein haftet, auch nicht künstlich auf das Französische übertragen. Den Gedankeninhalt, den der Lateinunterricht dem jungen Knaben zuführt, nannte der Redner monumental, dem heroisch denkenden Knabenalter angemessen; wenn man aber das (?) französische Lesebuch auf den Stoff prüfe, der für die deutsche Jugend im 10. und 11. Lebensjahre geeignet wäre, werde man eigentlich nichts finden: „denn für den Esprit zu erziehen, dazu ist unser deutsches Gymnasium doch nicht da“. Die behauptete Bedeutung des monumentalen Hintergrundes erfuhr dann durch Geh. Rat Münch eine entsprechende Herabminderung, nachdem der Bildungswert der neueren Sprachen durch die Herren Mommsen und Reinhardt betont worden war.

Rüstig arbeiten die bayerischen Kollegen; der bayerische Neuphilologentag bezeugt es. Da sprach zunächst Prof. Freyberg *Über den neusprachlichen Unterricht an den humanistischen Gymnasien Bayerns,* BbG. 37, 175 f., 225—259. Der Vortrag sollte im Namen des Verbandes als Denkschrift oder Eingabe der höchsten Stelle unterbreitet werden, doch war der Verf. selbst der Ansicht, dafs die Schrift zu diesem Zwecke nicht geeignet sei; sie drückt also nicht durchweg die Meinung der neuphilologischen Lehrerschaft Bayerns aus. Für die Mehrzahl der bayerischen Gymnasiasten — führt Prof. Freyberg aus — sind die Zielforderungen im Französischen unerfüllbar, denn sie liegen in weiter, unerreichbarer Ferne, und die von der Behörde gegebenen Anweisungen leiten nicht zu ihnen hin. Zahlreich genug sind die Hindernisse, welche der Erreichung der Ziele sich entgegenstellen: die ganze Anlage des Unterrichts setzt die Aussprache, für die Richtigkeit verlangt wird, nicht in die ihr natürliche Verbindung mit dem Sprechen der fremden Sprachen, und darin ist die letzte Ursache zu finden, wenn selbst die kleinste und jüngste Schüler-

klasse keinen dauernden Erfolg aufweist. Nur wenn das Sprechen gedeiht, kann die Aussprache gedeihen, Hemmnisse jenes behindern auch diese. Dafs aber der Unterricht von diesem allein richtigen Wege abgelenkt wird, daran ist die Ordnung der schriftlichen Abschlufsprüfung schuld, eine Einrichtung, die den ganzen Unterricht von Anfang an in eine vom Ziele des Sprechenkönnens abführende Bahn reifst. Vor allem ist zu rügen, dafs jene Ordnung nicht vorschreibt, welchem Begriffskreise die zur Übersetzung vorgelegten Texte entnommen sein sollen. Daher behandeln sie auch die allerverschiedensten Dinge in den allerverschiedensten Stilgattungen, und der zur Verwendung kommende Wortschatz ist so umfangreich und mannigfaltig, dafs kein Kapitel des Vokabulars unberührt bleibt. Während die Sprechübungen sich an nahe liegende Dinge aus dem täglichen Leben lehnen, kann sich ein Unterricht, dessen Aufgabe es nur ist, binnen kurzer Zeit Übersetzungen nach Art der inhaltlich hochfliegenden Absolutorialaufgaben vorzubereiten, nicht lange mit Übungen von Sprachstoffen aufhalten. Nachdrücklich wird die Forderung erhoben, dafs sich die Sprechübungen an die Erscheinungen des täglichen Lebens, an das heimatliche Begriffsgebiet anschliefsen und dafs sie nach wohldurchdachter, planmäfsiger Auswahl vorzunehmen sind. Gilt dem Verf. doch diese Planlosigkeit der Stoffauswahl, „dieser wundeste Punkt des fremdsprachlichen Unterrichts“, als letzte Ursache, warum in der Praxis alle sogenannten Sprechversuche nur Versuche bleiben, selbst da, wo durch reichlich zubemessene Stundenzahl ein intensiveres Hin- und Herbewegen des Sprachmaterials möglich ist. Wenn aber ein Versuch immer nur Versuch bleiben kann, dann ist es besser, ihn aufzugeben. Erfolglos ist es, den Sprechstoff an die grammatischen Übungen anzureihen, ebenso auch an vereinzelte Stücke des Lehrbuchs oder des Lesebuchs; zwischen Lektüre und Sprechübungen gibt es keine Brücke und wird es keine geben, zumal es dem Gymnasium ohne Preisgabe seines Wesens nicht gelingen wird, eine Sprechfertigkeit der Schüler zu erzielen, welche der Form und dem Inhalt der Lektüre nahe genug käme“. Wenn das Gymnasium so eine hinreichende Übung im Sprechen nicht gewähren kann, so mangelt es ihm auch an Zeit zu genügenden Hörübungen. Dafs Sprechen, Hören und tadellose Aussprache nicht erreicht werden, ist eine alte Klage; der Grund liegt in den Mitteln, die dem Gymnasium nach seiner Organisation zu Gebote stehen. Zu beklagen ist, dafs weder die Schulordnung noch die Instruktionen bestimmen, welcher Art der zur Aneignung gelangende Wortschatz sein soll, und dafs demgemäfs darüber allgemeine Unsicherheit herrscht. Ferner umfafst das syntaktische Pensum der VIII. Klasse eine solche Regelmasse, dafs die systematische Durchnahme des Ganzen mehr Zeit beansprucht, als die Klasse für Grammatik und deren Einübung zusammengenommen zur Verfügung hat; die Übung kommt dabei notwendigerweise zu kurz, und es wird auf die Grammatik Zeit verwendet, die der Lektüre zukommen sollte, so dafs wiederum diese empfindlich geschädigt wird. Da mufs denn der häus-

liche Fleifs den Mangel an Schulübung ausgleichen — „um die häusliche Arbeitskraft des Schülers aber kämpfen der Ordinarius, der Mathematiker und der Lehrer der neuen Sprachen; Sieg und Preis erringt der Ordinarius, die Kriegskosten zahlt der Lehrer der neuen Sprachen!"

Also Unbestimmtheit der Ziele und Unerreichbarbeit derselben bei allzu knapper Stundenzahl ist eine beklagenswerte Tatsache. Daher wird, wenn eine Vermehrung der französischen Stunden in den Oberklassen nicht möglich ist, ein früherer Anfang dieses Unterrichts verlangt. Denn ein Sprachunterricht, dem Sprechen zum Ziel gesetzt ist, erfordert eine erhebliche Verlangsamung des grammatischen Unterrichtsganges. Auch mufs die „kläglich dürftige" Autorenlektüre so weit gehoben werden, dafs wenigstens in den beiden letzten Jahren je zwei ganze Schriften mäfsigen Umfangs nicht blofs, wie jetzt geschieht, angelesen, sondern zu Ende gelesen werden. Zu diesem Zwecke müfsten in der angegebenen Schulzeit mindestens zwei von allem Nebendienst freie Lektürestunden angesetzt werden; daneben müsse zur Erhaltung der mühsam errungenen Sprechfertigkeit eine praktische Übungsstunde vorhanden sein. Alles in allem ist ein Unterkursus von mindestens drei Jahren zur Sprachaneignung erforderlich, dann ein zweijähriger, der Lektüre und der Erhaltung der gewonnenen Sprechfertigkeit gewidmeter Oberkursus mit überall drei Stunden. Läfst sich eine Vermehrung der Stundenzahl nicht erreichen, so mag man auf Sprechfertigkeit verzichten. Als schwacher Ersatz würde dann die Übersetzung eintreten, freilich Übersetzung von Stoffen, die dem praktischen Ziele späterer Sprachanwendung vorarbeiten. In der Prüfung sollen dem Schüler ein Diktat, dessen Übersetzung und ein grammatisches Extemporale auferlegt werden, ersteres freilich nur dann, wenn die Schule durch eine genügende Anzahl von Unterrichtsstunden fähig ist, Hörsicherheit zu vermitteln.

Dr. Herberich, *Über den neusprachlichen Teil der Schulordnung für die Realschulen,* BbG. 37, 176 f., brachte zwei Thesen zur Annahme: 1. Bei der schriftlichen Reifeprüfung für die Realschulen soll die Übersetzung aus dem Deutschen in die fremde Sprache auf mindestens die Hälfte der bisherigen Länge gekürzt und zugleich leichter gemacht werden. 2. An Stelle des wegfallenden Teils der Übersetzung in die fremde Sprache tritt eine nicht zu grofse Übersetzung aus der fremden Sprache. Weitere Ausführungen des Gegenstandes von demselben Verf.: *Das neue Lehrprogramm für den Unterricht in den neueren Sprachen an den höheren Schulen Bayerns* NS. 9, 408—416. H. Modlmayr begründet die These *In der 8. und 9. Gymnasialklasse ist die Stundenzahl im Französischen um je eine zu erhöhen,* BbG. 37, 397 f., bewegt sich also in gleicher Bahn mit Prof. Freyberg. Sprechfertigkeit kann nicht die Aufgabe des Gymnasiums bilden, trotzdem die uneingeweihte grofse Menge das Hauptgewicht darauf legt. Nur Lesefähigkeit soll angestrebt werden, bei gröfserer Stundenzahl werde sie sich zur Lesefertigkeit steigern lassen.

Im einzelnen sind mancherlei Wünsche laut geworden. R. Urbat, *Die schriftlichen Arbeiten im Französischen und die Reifeprüfung auf den Gymnasien,* ZG. 54, 769—771, bezeichnet die Meinung als unrichtig, dafs die Prüfungsordnung im Abgangsexamen von dem Gymnasiasten neben der Übersetzung aus dem Französischen ein Diktat fordert. Auch lege das Diktat höchstens für Geübtheit des Ohres Zeugnis ab und für einen mehr oder minder sicheren Gebrauch der Orthographie und Grammatik (was doch immer schon anerkennenswert wäre!). Er wünscht, dafs der Gebrauch des Wörterbuchs bei der Übersetzung wegfalle, wenn man im Französischen eine der griechischen äquivalente Leistung schaffen wolle. — Nach Prof. Dr. Laband, *Allerlei Wünsche,* BhS. 16, 55 f., krankt unser Schulwesen an dem Zuviel. Die Kräfte unserer Schüler reichen zum weitaus gröfsten Teile nicht aus, um zu lernen und zu leisten, was die Lehrpläne verlangen. Darum heraus mit dem Englischen aus unseren Gymnasien, zumal es sich jeder, der es im Leben nötig hat, leicht privatim (also doch immer neben dem Schulunterricht!) aneignen kann. Das Französische ist wie früher auf das Notwendigste zu beschränken (wobei die Frage gestattet sei, was das Notwendigste ist, und ob statt des unzureichenden Betriebs der Sprache nicht besser auch sie aus dem Lehrplane gestrichen würde!). Labands Ausführungen wirken wie Kuriositäten. „Mit dem Schlagworte multum non multa die Gegenstände des modernen Lebens von den Türen unserer Schulen abzuweisen, ist vollständig verfehlt“, sagt mit Recht Dr. Lohmann ZR. 13, 58. — Prof. Dr. Lentz, *Die neuen Lehrpläne,* ZR. 13, 4, fordert u. a. Herabminderung der Stundenzahl und späteren Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts, doch mit einer modernen Sprache. — J. Miller, *Bemerkungen über die Thesen zum französischen Unterricht an Mittelklassen der Gymnasien,* SwS. 18, 202, verlangt Mehrung der Stundenzahl für Französisch in UIII.

Lehrpläne für das Französische und Englische an der Oberrealschule der Stadt Köln, wie sie aus einer Anzahl Fachkonferenzen hervorgegangen sind, legt Direktor Dickmann vor. Wertvoll sind diese Pläne nicht nur als Ergebnis einer streng fachmännischen, vorurteilslosen, nur durch den Zweck bestimmten Erwägung, sondern auch wegen der den Text begleitenden methodischen Winke, die überall reiche Erfahrung praktischer Schulmänner erkennen lassen.

Die im Juni 1900 in Berlin geführten Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts betrafen ferner die Frage, ob es empfehlenswert oder doch unbedenklich erscheine, an Stelle des Griechischen auf dem Gymnasium das Englische wahlweise zuzulassen. Es lag dazu ein Gutachten des Direktors des Goethe-Gymnasiums zu Frankfurt a. M. Dr. Reinhardt vor, Verh. S. 265 ff. Bei aller Anerkennung des dem Griechischen innewohnenden Bildungswertes erscheint ihm die Beibehaltung des obligatorischen griechischen Unterrichts nicht zweckmäfsig, besonders in Anbetracht der erhöhten Stellung, die gegenwärtig die Naturwissenschaft im Gymnasiallehrplan beanspruchen dürfe; es scheine

richtiger, die Aufgaben zu teilen und den Schülern frei zu stellen, ob sie an dem griechischen oder an dem englischen und zugleich an verstärktem naturwissenschaftlichen Unterrichte teilnehmen wollen. Voraussetzung wäre hierbei, dafs der lateinischen Sprache diejenige Stellung im Gymnasium gegeben würde, die sie befähigt, die Trägerin der humanistischen Bildung und die Vermittlerin zwischen der antiken und modernen Kultur zu sein. Dafs die Schätzung des Griechischen zurückgehen würde, sei nicht zu befürchten, da ihm die Tradition eine starke Stütze gewähre. Reinhardt bejaht somit die Frage unter der Voraussetzung, dafs den beiden Abteilungen, der griechischen wie der englischen, die gleichen Berechtigungen zuerteilt werden, dafs dem wahlfreien Griechisch mindestens ein vierjähriger Lehrkursus eingeräumt und dem Lateinischen eine starke Stellung im Gesamtplane gesichert wird. Auch Geh. Rat Dr. Matthias ist in seinem Gutachten der Trennung nicht abhold; er sieht darin eine Mafsregel, die denen nützlich ist, welche möglichst bald ins praktische Leben übertreten wollen, und die den griechischen Unterricht von unzufriedenen und belastenden Teilnehmern befreit.

Bei der mündlichen Erörterung des Gegenstandes wurden freilich mancherlei Bedenken laut. Mit vollem Recht hob der Berichterstatter, Dr. Köpke, hervor, dafs das durch die ins Auge gefafste Teilung entstehende „englische Gymnasium“ weder Fisch noch Fleisch sein würde; es würde weder als humanistische, noch als realistische Lehranstalt sich in ausreichender Weise betätigen können. Der gemeinsame Unterricht der beiden Schülerkategorieen, der Griechen und der Nicht-Griechen, müsse erheblichen Schwierigkeiten begegnen, und endlich — als gewichtigster Einwurf — sei die Entthronung des Griechischen ein Stofs gegen das humanistische Gymnasium, oder, wie Prof. Harnack sich äufserte: das Griechische für wahlfrei zu erklären, heifst das humanistische Gymnasium abschaffen und eine andere Lehranstalt an die Stelle setzen. Und in diesem Argument gipfelte auch die kräftige Rede des Prof. von Wilamowitz-Möllendorff, der den Vorschlag von vornherein als eine Ungeheuerlichkeit bezeichnete; freilich sei das Englische auch für den klassischen Philologen ein unentbehrliches Hilfsmittel, doch sei es darum nicht nötig, ihm im Gymnasialunterricht eine Stelle anzuweisen. „Es erscheint ausgeschlossen, an Stelle des Griechischen das Englische wahlfrei zuzulassen, weil es das Gymnasium zerstören würde“, lautet der von ihm formulierte und mit allen gegen eine Stimme angenommene Antrag. Dagegen war man der Meinung, dafs der bisher bestehende fakultative Betrieb des Englischen bestehen bleiben, ja mit gröfserem Nachdruck betont und in jeder Weise gefördert werden soll; ein anderer Vertreter der klassischen Philologie an der Berliner Universität, Geh. Rat Diels, stellte sogar den Antrag: Es ist wünschenswert, dafs der englische Unterricht auf den humanistischen Gymnasien obligatorisch gestaltet wird. In seiner Begründung ist der bedeutungsvolle Satz enthalten: wir können keinen Unterricht auf der Universität erteilen, ohne bei den

Studierenden die Kenntnis des Englischen vorauszusetzen . . . dafs es für einen Philologen, der ein gebildeter Mensch sein will, durchaus nötig ist, der englischen Sprache näher zu treten . . . der fakultative Unterricht führt nicht zum Ziele, weil man weifs, dafs er aufserhalb der Organisation steht und darum nicht mit der Energie betrieben wird, wie sie die Wichtigkeit des Gegenstandes verlangt. Diels verwies auf den Hamburger Lehrplan und tat dar, dafs mit dem obligatorischen englischen Unterricht eine Belastung der Schüler nicht eintritt. Freilich würde, sobald man nach diesem Antrage verführe, an den Toren des Gymnasiums ein gewaltiger Lärm entstehen; auch Geographie, Zeichnen, Hygiene, Bürgerkunde würden — wie Prof. Kropatschek ausführte — Einlafs begehren und damit „die Auktion auf Abbruch des Gymnasiums an den Mindestfordernden“ beginnen. Der Antrag Diels blieb denn auch in der Minderheit und man beschlofs: Es soll den einzelnen Gymnasien gestattet sein, den Unterricht in der englischen Sprache für alle Schüler bestimmter Klassen obligatorisch zu machen (S. 141). Wie hier dem Englischen auf dem Gymnasium eine breitere Stelle zubereitet wird, so verlangt Faust, *Über die Vorbildung zum Studium der neueren Philologie,* PW. 10, 58, unter Betonung der hohen Bedeutung des Griechischen für den Neusprachler, die Oberklassen des Realgymnasiums mit fakultativem Griechisch zu bedenken.

Mit dem fakultativen englischen Unterricht auf dem Gymnasium beschäftigt sich eine Abhandlung von Prof. Dr. P. Schwarz, *Welchen Nutzen kann der englische Unterricht auf dem Gymnasium anderen Lehrfächern bringen? Beitrag zur Methode des englischen Gymnasialunterrichts und Versuch zu einer Apologie desselben.* Der Nutzen dieses Unterrichts erstreckt sich weiter, als auf Aneignung mäfsiger grammatischer Kenntnisse und Bekanntschaft mit einigen Literaturwerken. Dem Obersekundaner kann der Lehrer des Englischen nicht nur die Grammatik der Muttersprache wieder lebendig machen, sondern auch neue Gesichtspunkte für das Verständnis des Baues der verschiedenen Sprachen, für Sprach- und Kulturgeschichte eröffnen, wozu es vorher an passender Gelegenheit gemangelt hat, weil die nötige Fassungskraft noch nicht vorausgesetzt werden konnte.

2. Methode.

Zwei grofse Versammlungen, deren Verhandlungen den neusprachlichen Unterricht zum Gegenstande hatten, fanden im Jahre 1900 statt, eine in Paris, der Congrès International de l'Enseignement des Langues Vivantes, die andere in Leipzig, der übliche deutsche Neuphilologentag, aber bedeutungsvoll durch die hier verhandelten Wendtschen Thesen, die bereits zu Wien auf der Tagesordnung gestanden und nun ihrem endgültigen Schicksal entgegensahen. A. Bechtel hat sich der dankenswerten Mühe unterzogen, kurz und bündig die Pariser Verhandlungen, denen er als österreichischer Delegierter tatkräftig und sprachfreudig bei-

wohnte, zu schildern: *Internationaler Kongrefs für den Unterricht in den neueren Sprachen, Paris 24.—26. Juli 1900,* ZR. 25, 641—655. Die erste Sektion beschäftigte sich mit den Méthodes d'enseignement, die zweite mit dem Enseignement technique et commercial des langues vivantes, die dritte mit den Oeuvres auxiliaires propres à propager la connaissance des langues vivantes. In der ersten Sektion verhandelte man über drei Gruppen von Themen, die zum grofsen Teil hervorragendes Interesse und hohe Wichtigkeit in Anspruch nehmen dürfen; zunächst Principes pédagogiques d'après lesquels les langues vivantes doivent être enseignées, sodann Part qu'il convient d'attribuer à l'enseignement écrit et à l'enseignement oral, endlich Enseignement grammatical, Enseignement intuitif. Von den Thesen dieser Sektion seien hervorgehoben: 1. Les efforts de tous les professeurs doivent tendre à enseigner aux élèves à comprendre et à parler les langues étrangères, aussi bien qu'à les lire et à les écrire. 2. Les professeurs devront s'attacher à employer le plus possible la langue étrangère. 3. Les professeurs de langue étrangère devront tous très bien connaître la langue qu'ils enseigneront, non seulement au point de vue grammaticale et littéraire, mais au point de vue phonétique. 4. Le vocabulaire enseigné au début devra être le plus concret possible et choisi avec le plus grand soin pour l'utilité presque immédiate qu'il pourra avoir pour l'élève. 5. En enseignant la langue parlée, la grammaire s'inspire d'elle-même. Il est donc naturel de l'enseigner dès le début, mais en faisant dériver les règles des exemples de la langue parlée ou écrite, usw. — Die zur Annahme gelangten Thesen der zweiten Sektion, welche technischen, Handelsfach- und Fortbildungsunterricht betreffen, sind ZR. 26, 88 f. abgedruckt. Wir heben daraus hervor: 7. Der grammatische Unterricht mufs vor allem bezwecken, das Denken der Schüler zu entwickeln, die Regel soll dem Beispiel folgen und ihm nicht vorangehen. 8. Die mündlichen Übungen sollen im Unterricht vorwiegen und die wörtliche Übersetzung vermieden werden. 10. Fachliche Ferienkurse sollen für die fremdsprachlichen Lehrer in allen Ländern eingerichtet werden, d. h. es soll sich dem neusprachlichen Lehrer an einer technischen oder kommerziellen Lehranstalt Gelegenheit bieten, über den Fabrikbetrieb, Waren, Handelsverbindungen und -gebräuche einige Kenntnisse zu erwerben. Diese Thesen hat sich zu eigen gemacht und begründet Dr. R. Bergmeister, *Versuch eines Lehrplanes für den französischen Unterricht an vierklassigen Handelsakademieen,* ZR. 26, 193 bis 206. Über die Pariser Verhandlungen berichtet auch ausführlich E. von Loev, *Internationaler Kongrefs für fremdsprachlichen Unterricht in Paris* NS. 9, 215 ff.

Über den Leipziger Philologentag geben Auskunft: *Verhandlungen des IX. allgemeinen deutschen Neuphilologentages vom 4. bis 7. Juni 1900 zu Leipzig. Herausgegeben von dem Vorstande des Verbandes.* Das wesentlichste Interesse knüpfte sich an den Vortrag des Prof. W. Vietor, *Neuphilologische Wünsche für Universität und Schule* (auch NS. 9, 111 f. *Zur*

Reform des neusprachlichen Unterrichts auf den Universitäten), und an die Beratung der Wendtschen Thesen, welche die zweite und dritte allgemeine Sitzung in Anspruch nahm. Die Thesen wurden von der Versammlung angenommen. Ein Vortrag des Dr. Banner, *Die Zukunft des französischen Unterrichts in Preufsen,* schlofs mit dem Wunsche, die Regierungen mögen die Ausbreitung der neusprachlichen Reformmethode durch einschlägige Vorlesungen und Übungen auf den Hochschulen unterstützen, das Lateinische in den Oberklassen der Gymnasien und Realgymnasien zu gunsten der neueren Sprachen entlasten und zum Zweck gründlicherer wissenschaftlicher wie praktischer Ausbildung der Lehrer eine Trennung der französischen und englischen Philologie in der Prüfungsordnung herbeiführen.

Prof. Jos. Blumer, *Bemerkungen zu den auf dem IX. Neuphilologentage zu Leipzig angenommenen Thesen,* ZR. 25, 707—715, schildert in kurzen Zügen die Ergebnisse der Leipziger Erörterungen, indem er betont, dafs die dort zur Verhandlung gestellten Thesen in vielen Stücken wesentlich gegen die Wiener gemildert und dem Standpunkte der Anhänger einer gemäfsigten Reform angenähert seien. Mit der Annahme der die Übersetzung in die Muttersprache verwerfenden These ist der Verf. nicht einverstanden, da er die geistige Gymnastik dieser Übung nicht missen mag und in ihr die einzige Möglichkeit sieht, sämtlichen Schülern das Verständnis des Textes zu vermitteln. Ob „gelegentliche“ Übung des Übersetzens in die Fremdsprache, wie die 5. These sie zuläfst, zu irgend welchem nennenswerten Ergebnis führt, ist ihm fraglich, da doch schon die alte Methode mit ihrer beständigen Übersetzungstätigkeit nichts geleistet habe! Gegen die von der 8. These geforderte und auch in den österreichischen Instruktionen verlangte Privatlektüre macht Blumer offenbar mit vollster Berechtigung geltend, dafs zu einem erspriefslichen, d. h. umfangreicheren Betrieb solcher Lektüre dem Schüler keine Zeit übrig bleibt.

Zu den oben erwähnten Berliner Verhandlungen waren auch Gutachten eingefordert über die Frage: Welche Fortschritte in dem Betriebe der neueren Sprachen auf den höheren Schulen und den Universitäten sind seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 gemacht und was ist noch weiter für Hebung neusprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten zu erstreben: a) auf höheren Schulen, b) auf Universitäten und sonstigen Hochschulen, c) als Vorbedingung für die Anstellung bestimmter Beamtenkategorieen? Das erste Gutachten erstattete Geh. Rat Münch (S. 305 bis 317). Er stellt fest, dafs seit dem angegebenen Zeitpunkte lebhafte methodische Verhandlungen und Versuche stattgefunden haben und dafs die Strömung im allgemeinen an Stärke zugenommen hat, welche möglichste Lebendigkeit des Unterrichts und des zu erzielenden Könnens anstrebt, grammatische Erkenntnis und Übung im Übersetzen zurücksetzt, dagegen auf Korrektheit der Aussprache und Hörfähigkeit Wert legt. Auch Lehr-

mittel sind reichlich geschaffen worden, die Phonetik ist in den Dienst des Unterrichts getreten, hervorragende Persönlichkeiten haben vorbildlich gewirkt, Vereinigungen der neusprachlichen Lehrer, Philologentage, Auslandreisen haben befruchtenden Einflufs geübt. Doch sind damit keineswegs alle Mängel beseitigt. Die sich zahlreich anbietenden neuen Lehrmittel legen die Gefahr der Überhastung, das Streben nach Sprachbeherrschung, die Gefahr einer blofsen äufseren Abrichtung nahe; der Wunsch, in das gesamte Kulturleben des fremden Volkes einzuführen, erweitert das Ziel zu einem aufserordentlichen Umfang und bereitet dem Unterrichte grofse Schwierigkeiten; die Lehrtätigkeit ist äufserst aufreibend und im allgemeinen viel zu umfassend geworden. Auch reicht die Zahl der fachgemäfs vorgebildeten Lehrer der neueren Sprachen für die Bedürfnisse nicht aus. In den Forderungen für die Reifeprüfung des Gymnasiums bestehe noch die schriftliche Übersetzung aus dem Französischen, während der gesamte Unterricht auf eine gewisse mündliche Beherrschung der Sprache gerichtet sein soll. Die Vorschriften für die Reifeprüfung bedürfen nach dieser Richtung hin einer Änderung; die Ausbildung von Fachlehrern soll mit allem Ernste durchgeführt, das von den Kandidaten im Auslande zugebrachte Studienjahr für das Probejahr in Anrechnung kommen; es soll für Lehrerfortbildungskurse gesorgt, dem Lehrer Entlastung geschaffen werden. Es gilt jetzt, „einmal: so viele als möglich mit Geldhilfe ins Ausland zu senden, und zweitens, durch wohleingerichtete Institute im Inlande eine tunlichst reichliche Berührung mit der ausländischen Geistessphäre zu ermöglichen. Daher die beiden Hauptmittel: Auslandsstipendien und neusprachliches Zentralinstitut“. Geb. Rat Dr. Vogel (S. 317—339) berührt wesentlich praktische Fragen, zuerst: Empfiehlt sich für unsere Universitäten die Anstellung von Lehrern aus den betreffenden Ländern und sind demgemäfs Lehrstühle an Ausländer zu vergeben? Es wird die Notwendigkeit hervorgehoben, dafs die Aussprache selbst noch auf der Universität eine systematische Pflege finde. Die Sprechfertigkeit selbst durch Hinweis auf Oberkellner und Kammerzofen lächerlich zu machen, sei freilich sehr billig. „Die freie, bewufste Beherrschung einer Sprache, die volle, mit eindringendem Verständnis gepaarte Fertigkeit in ihrem Gebrauch ist und bleibt ein aufserordentlich wertvolles Gut!“ Unsere Universitätskräfte reichen zu dieser Aufgabe nicht zu: in diesem Punkte sind wir nicht einmal mit der Entwickelung unserer Zeitverhältnisse mitgegangen. Die Professuren müssen vermehrt, Lektoren dauernd an die Universität gefesselt werden. Sie sollen für den praktischen Betrieb der Sprache sorgen, dem Ordinarius nicht mehr unterstellt, am besten als aufserordentliche Professoren qualifiziert werden. Ferner wird auf die Frage eingegangen: Ist bei den Neuphilologen ein Studienaufenthalt im Auslande für eine gewisse Semesterzahl obligatorisch zu machen? Ein Aufenthalt im Auslande sei für den Neuphilologen unbedingt notwendig, doch spricht sich der Verf. des Gutachtens aus gewichtigen Gründen gegen eine Zwangsbestimmung aus. Er malt

dann ein in einer Universitätsstadt zu begründendes neuphilologisches Zentralinstitut aus, fällt ein günstiges, aufmunterndes Urteil über die Ferienkurse und wünscht, dafs in den bestehenden Vorschriften über das Seminar- und Probejahr keine Änderung eintrete. Vgl. auch die Ausführungen von W. Münch, *Der Betrieb der neueren Sprachen seit 1890* NS. 9, 65—84. Prof. Sachau (S. 339 bis 344) verbreitet sich über das Sprachstudium im Dienste praktischer Interessen der Konsulats- und Kolonialbeamten; Direktor Ziehen, damals noch in Frankfurt a. M., (S. 344—348) zollt der Reformbewegung eine etwas kühle Anerkennung: er freut sich der von ihr hervorgerufenen wertvollen Gedanken, des frischen Lebens, das sie in den Schulbetrieb gebracht, wirft ihr aber starke Einseitigkeit und Übertreibungen vor, die zum Teil aus völlig verfehlter Rivalität mit dem altsprachlichen Unterricht und den an ihn geknüpften Berechtigungen zu Tage getreten seien. Über der sehr starken Betonung zahlreicher, mehr äufserlicher Seiten des neusprachlichen Unterrichts habe das Verständnis für die äufserlich weniger wahrnehmbaren Aufgaben der inneren geistigen Bildung nicht unbedenklich gelitten. Die Bewegung habe schliefslich eine grundsätzliche Wendung genommen, die sich mit den Bildungsaufgaben der höheren Schulen schwerlich vertragen dürfte. Die in den Lehrplänen 1892 gegebenen Andeutungen über die Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts seien zum Teil recht einseitig nach der äufserlichen Seite hin mifsverstanden worden. Es hat sich ein Utilitarismus eingestellt, der den Bildungswert der neueren Sprachen nicht an der richtigen Stelle sucht, und der besonders in merkwürdigem inneren Gegensatz steht zu den Bestrebungen, die das Realgymnasium und die Oberrealschule als gleichberechtigte Anstalten neben das humanistische Gymnasium hinstellen wollen; die Extreme der Bewegung drücken das Niveau des neusprachlichen Unterrichts auf eine Stufe herab, die mit den Berechtigungsansprüchen der beiden genannten Anstalten unvereinbar ist. Die Aufnahme der Phonetik in den Anfangsunterricht bedeutet eine Wegnahme unumgänglich nötiger Zeit; ein weiterer Vorwurf ist die mangelnde Ruhe und Sicherheit der grammatischen Grundlegung auf der Unterstufe. Auch lasse der springende Charakter, den der Unterricht durch die Sprechübungen angenommen, den heilsamen Einflufs einer ruhigen, geregelten Pflichterfüllung in fest bestimmten täglichen Arbeitspensen oft vermissen. Der Verflachung des Unterrichts und der Lehrer soll auf der Universität durch „eine weit stärkere Pflege des wissenschaftlichen Sinnes und eine rechtzeitige Gewöhnung an wissenschaftliche Auffassung auch der Realien des modernen Lebens und der Art, wie sie sich entwickelt haben“, angestrebt werden. „Es wird von den angehenden Lehrern der neuen Sprachen verlangt werden müssen, dafs sie die Geschichte Frankreichs und Englands auch nach den Gesetzen der historischen Kritik genauer kennen lernen.“ Ohne in weitere Beweise einzutreten, schliefst der an kräftigen Invektiven reiche Bericht mit zwei Sätzen, von denen der erste der Reformbewegung ein

gnädiges Zunicken gewährt, der andere aber noch einmal der Gefahr der Veräufserlichung und Herabdrückung der Ziele gedenkt, die dem Unterricht von dieser Seite her drohen. Hoffentlich wird auf dieses Gutachten eine Antwort aus berufener Feder nicht ausbleiben.

Nicht minder scharf richtet sich wenigstens gegen die extremen Reformer eine zweite Stimme aus Frankfurt: *Der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmethode. Ein offenes Wort über den neusprachlichen Reformunterricht an unseren höheren Schulen.* Von Dr. P. Wohlfeil. Der Verf., Oberlehrer an der Adlerflychtschule, tritt der weitverbreiteten Ansicht, Frankfurt sei die Hochburg der Reformer, energisch entgegen; wenigstens sei der Anhang der extremen Partei dort sehr gering. Gegen diese Partei ist die Schrift gerichtet, die überall auf dem Boden der gemäfsigten Reform steht und vollständig dem Guten gerecht wird, das man den Neuerungen im Sprachunterricht zu danken hat. Der Unwille des Verf. richtet sich hauptsächlich gegen das Lehrbuch von Rofsmann und Schmidt, durch dessen jahrelangen Gebrauch er und seine Kollegen zu der Überzeugung gelangt seien, dafs der neusprachliche Reformunterricht, solange er sich auf jener extremen Bahn bewegt, es niemals zu einem für Lehrer und Schüler gleichmäfsig erfreulichen Resultate bringen kann. Den Erfolgen gegenüber, mit denen die extreme Reformmethode gern ihren Wert beweist, hat W. harte Worte: was einer als Erfolg betrachtet, sei in den Augen eines anderen manchmal ein Fiasco, und alle solche Erfolge seien lediglich Scheinerfolge, und zwar Scheinerfolge in des Wortes übelster Bedeutung. Was W. im folgenden als Beweis dafür angibt, scheint uns nicht völlig hinzureichen, um die Beschuldigungen zu rechtfertigen, die er mit diesem Ausfall gegen hochverdiente und mit Eifer und Kraft für ihre Sache eintretende Männer schleudert. W. bestreitet ferner, dafs die hohen Anforderungen, welche die Reform an den Lehrer stellt, — und da ist denn wieder von der Schröderschen Sterblichkeitsstatistik die Rede; Kaputgehen ist Trumpf, laute, so könne man fast sagen, die Parole der Reformer — auch bessere Unterrichtsergebnisse zur Folge haben. Es sei dies keineswegs immer der Fall. Ebensowenig mache es die Methode, sondern einzig der Lehrer. Die Leistungen der nach der Reformmethode vorgebildeten Schüler erstrecken sich zum gröfsten Teile nur auf rein mechanisch auswendig gelernte Dinge. Man fange auch an einzusehen, dafs man auf dem eingeschlagenen, bisher als einzig zum Ziele führend betrachteten Wege nicht weiterkomme; dafs Rofsmann und Schmidt ein nach Lektionen geordnetes Vokabular, sogar ein Übersetzungsbuch veröffentlicht haben, sei ein Zugeständnis an die Benutzer des Lehrbuches, die nicht mehr von der Anschauungsmethode erbaut sind. Der fortwährende Gebrauch der Anschauungsbilder erziehe den Schüler zu einer grenzenlosen Gedankenlosigkeit; die Phonetik sei unerläfslich für den Lehrer, „eine andere Frage aber ist es, ob man auch die Schuljugend mit den kahlen Abstraktionen des Sprachlautes ermüden soll“. Alles in allem, der Verf. ist der Über-

zeugung, dafs die Zeit nicht allzu fern ist, wo die vermittelnde Methode als Siegerin aus dem langen Streite hervorgehen wird.

Aus der Psychologie holt ein anderer Gegner das Rüstzeug zu seinem Angriff. Er arbeitet mit ihren Ergebnissen wie mit festen Gröfsen und wendet sie auf den Unterricht an, als ob das alles so feststünde, wie die Lehrsätze der Mathematik. A. Winkler, *Die Sprachmethode im Lichte der praktischen Psychologie,* Msch. 14, 364—390, wirft der direkten Methode vor, nur eine Äufserlichkeit des natürlichen Lernens, nämlich das Sprechen, den Kindern abgesehen, doch die psychischen Erscheinungen, die beim Schüler wie beim kleinen Kinde dabei auftreten, nicht ergründet zu haben. Er sieht in der geringen Berücksichtigung dieser seelischen Vorgänge durch die Reformer den Hauptgrund dafür, dafs die Bewegung keine einheitlichen Formen annimmt. Nach Winkler kommt der Anschauung kein so hoher Wert zu, wie viele Reformer behaupten, und ebensowenig treffe es zu, dafs die natürliche Sprachaneignung des Kindes mit der künstlichen eines Schülers Ähnlichkeit aufweist. Die Lesebuchmethode stelle das natürliche Prinzip, vom Leichteren zum Schwereren fortzuschreiten, auf den Kopf und tue den Schülern Gewalt an. Die Anschauungsmethode verfahre zwar in ihren Anfängen verständiger, springe aber zu schnell auf schwierige Lesestücke über, was an Beispielen aus Rofsmann und Schmidt dargetan wird. Auch sei noch immer die Frage offen, wie Lesestücke, die der Anschauung dienen, zu behandeln sind. Wenn man hier so weit geht, Auswendiglernen zu fordern, so sei dies das beste Mittel zur Verdummung des Schülers: denn diese tritt ein, „wenn er mehr Assoziationsreihen mittels äufserer Assoziation aufnimmt, als er imstande ist zu abstrahieren". Da dem Kinde die Sprache in ungeordneten und durcheinander geworfenen Einzelsätzen zugeführt wird, so soll auch der Sprachunterricht den Einzelsatz nicht verwerfen. Verf. wendet sich ferner gegen das Verfahren, Vorstellungen, die früher gelesene Texte vermittelt haben, bei anderen Assoziationsreihen zu reproduzieren; das sei eine Geistesgabe, die nur wenigen zuteil geworden sei. Der Sprachunterricht bestehe in der Angliederung fremdsprachlicher Worte an die der Muttersprache, die ihrerseits wiederum an ein Glied einer Vorstellungsreihe geknüpft seien. Laute durch neue, unbekannte Zeichen darzustellen, sei vom psychologischen Standpunkt verwerflich. Richtiger als die grammatische Methode geht die Reform bei der Reproduktion des Gelernten zu Werke, aber sie ist nicht konsequent geblieben. Sie habe die Frage in den Vordergrund gestellt, durch die viel kräftigere seelische Vorstellungen des Inhalts samt dem Ausdrucke erzielt werden; doch habe sie eine Forderung der Natur übersehen: „die Verwendung des aufgenommenen Sprachstoffes zur Stellung von persönlichen Fragen an die Schüler, die sich auf ihr Tun und Treiben beziehen, die ihr Seelenleben erwecken". Der Schulunterricht der Reformer ist nur ein sehr schwacher Abklatsch der Natur und verdient nach Winklers Meinung kaum den Namen eines natürlichen Unterrichts. In der Folge weist er auch die Ansicht, dafs das Über-

setzen in die Fremdsprache die Aneignung der letzteren hemmt, aus psychologischen Gründen zurück. Denn bei dieser Übung müsse der Schüler am intensivsten denken, und das habe zur Folge, dafs sich die Worte mit den Vorstellungen am kräftigsten assoziieren.

An Walters vielbehandelte Schrift *Englisch nach dem Frankfurter Reformplan* (Jb. XIV, 9) knüpft eine ausführliche, rühmende Besprechung G. Reichel PA. 43, 8—13. Er geht bisweilen noch über Walter hinaus, indem er z. B. auf die Wiedergabe deutsch erzählter Stoffe in englischer Sprache, wie sie W. manchmal übt, verzichtet; er wünscht ferner, dafs die Präparation auf den Schriftsteller aus einem einsprachigen Wörterbuche vorgenommen werden soll, und empfiehlt zu diesem Zweck für das Französische Pierre Larousse oder Bénard, für das Englische Chamber's Etymological Dictionary by Andrew Findlater. Auch Hüendgen, Gm. 19, 56 spricht sich anerkennend über Walters Schrift aus. Es sei freilich zu bedenken, dafs die Waltersche Methode nur dann ausführbar ist, wenn alle Lehrer an derselben Anstalt das gleiche Unterrichtsverfahren ausüben können. Die Zumutung an die Kraft und Ausdauer des Lehrers sei erheblich, es müsse daher mindestens zweifelhaft erscheinen, ob der Lehrer der neuen Sprachen, solange er so viel Unterricht zu erteilen und so viele Korrekturen zu erledigen hat wie jetzt, ohne Nachteil an seiner Gesundheit der Aufgabe genügen wird. -- Mit der Methode Gouin beschäftigt sich Prof. Josef Blumer, ZR. 26, 385—391, und gelangt zu dem Ergebnis, dafs für den Unterricht stärker besuchter Klassen die Methode nicht geeignet ist, doch im Einzelunterricht und mit Klassen von wenigen Schülern sich wohl bewähren dürfte.

Unter der Überschrift *Zur Praxis des französischen Unterrichts* veröffentlicht H. Bretschneider ZlS. 12, 33—40, 69—83 aphoristisch gehaltene Äufserungen über verschiedene Fragen des Anfangsunterrichts, der Grammatik, Lektüre, der Sprechübungen, der „Eingaben". Für die Priorität des Englischen vermag er sich nicht zu erwärmen, da die französische Konjugation durch eine Fülle von Endungen ausgezeichnet ist, Aneignung dieser Endungen nur mechanische Arbeit erfordert und darum in die Unterklassen gehört, wo das Gedächtnis noch am aufnahmefähigsten zu sein pflegt. Im Anfangsunterricht hält Bretschneider die Lehrweise für die geeignetste, die nach sorgfältiger Durchnahme eines Aussprachekursus oder zugleich mit demselben die Elemente der Grammatik einübt und zwar durch Satzkonjugieren, fleifsige Benutzung der Wandtafel und eines Lesebuchs, das sich im Anschauungskreise des Schülers bewegt und in leichtem Stile geschrieben ist. Über die Behandlung der Aussprache bringt er durchaus nichts neues bei, wiederholt vielmehr ohne sichtbaren Grund Aufstellungen einer früher von ihm veröffentlichten Arbeit. Aus dem grammatischen Unterricht soll die Muttersprache keineswegs verbannt sein, vielmehr empfehle sich der Satz: man mache alles Französische erst am Deutschen klar. Gerade im Gegensatze zu Bretschneider wünscht C. Schultz, *Das Einheitsreformgymnasium,* ZR. 13, 46—49, den Beginn

des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Englischen zu machen, da die Erlernung dieser Sprache am vorwiegendsten Gedächtnissache sei.

Prof. Dr. Troost, ein für das neusprachliche Fach hervorragend interessierter Altphilologe, schildert in der Abhandlung *Über neuphilologische Bestrebungen und ihre Bedeutung für den Lehrer der alten Sprachen und des Deutschen* zunächst die ihm beim Besuch eines Genfer Ferienkursus gewordenen praktischen Anregungen, dann die theoretischen, die Sprachunterrichtsmethode angehenden Forderungen, wie sie auf den Neuphilologentagen zum Ausdruck gekommen sind. Er behauptet, dafs der Betrieb des Unterrichts im Latein und im Deutschen von den neusprachlichen Bestrebungen Nutzen ziehen könne; er geht mit dem Ostermann scharf ins Gericht und fordert, dafs der deutsche Lehrstoff auf seine natürlichen Grenzen eingeschränkt werde, der Lehrer nicht mehr in der deutschen Stunde von Geschichte, Erd- und Naturkunde, sondern allein von deutscher Sprache und Literatur zu reden habe.

A. Lektüre.

Wie sich nach der Anschauung der Reform der Betrieb der Lektüre auf der Unterstufe gestalten soll, darüber gibt Prof. Dr. Wendt, *Das Vokabellernen im französischen Anfangsunterricht* S. 10—11 Andeutungen. Er wünscht die regelmäfsige Lektüre nicht vor dem Beginn des zweiten Vierteljahrs begonnen zu sehen; die dabei in Betracht kommenden grammatischen Formen sind schon vorher in Verbindung mit den Vokabeln eingeprägt; die Vorbereitung auf das Lesestück erfolgt an der Tafel: zunächst werden die Hauptbegriffswörter, an denen die Erzählung oder Schilderung „hängt", an die Tafel geschrieben, ihre Bedeutung unter möglichster Umgehung des deutschen Ausdrucks zum „direkten" Bewufstsein gebracht. Darauf liest der Lehrer den Text mit Umschreibung aller Schwierigkeiten vor und prüft durch kurze Fragen, ob die Schüler ihn verstanden haben. Dann erst öffnet auch der Schüler das Buch. Wer sich auf Vor- und Nachübersetzen einläfst, soll es nicht eher tun, als bis das Stück mit und von den Schülern auf die verschiedenste Weise umgeformt ist. „Bei manchen Lesestücken kann indessen die Übersetzung von Schaden sein; in keinem Falle darf sie verzerrtes oder unidiomatisches Deutsch bieten. Mir kommt es hauptsächlich darauf an, den Schüler schnell zum wirklichen Lesen zu bringen; die Analyse des Satzes ist nur Mittel zum Zweck. Wenn er endlich ein so als Ganzes behandeltes und verstandenes Stück lautlich korrekt und mit richtiger Betonung zu lesen versteht, so ist das immerhin eine Leistung, auf die er stolz sein kann, und die mir als Zielleistung höher zu stehen scheint, als eine Übersetzung."

In den schon oft gehörten Schrei der Entrüstung über die hastige Überflutung des Büchermarkts und der Schule mit minderwertigem, ungeeignetem, vielleicht sogar schädlichem Lesestoff stimmt A. Bechtel, *Zur neusprachlichen Lektüre an höheren Lehranstalten*, ZR. 26, 454—461, ein. Indem er sich die Leitsätze des vom Neuphilologentage eingesetzten

Kanonausschusses zu eigen macht, tritt er in die Mitte der Bücherhaufen, um fürchterliche Musterung zu halten, und rechts und links sinken die Erschlagenen — wie sie es verdienen — zu Boden. Wenn es ihm damit gelänge, was alter Schlendrian und süfse Gewohnheit immer noch liebend am Herzen nähren, totzuschlagen und auf immer aus unseren Klassen zu beseitigen (Boissier, Cicéron et ses amis — Michaud, Croisades — Mignet, Vie de Franklin — Paganel, Histoire de la guerre de sept ans), Heil ihm und Heil der Jugend! Und doch mufs daran erinnert werden, dafs die sogenannten Schulausgaben mit ihren Erläuterungen auch anderen Kreisen als der Schule dienen wollen, mithin eine kommentierte Ausgabe der Phèdre, der Ecole des Femmes oder von Le Monde où l'on s'ennuie, oder Byronscher Gedichte, wie wir sie Varnhagen verdanken, wohl zu rechtfertigen ist. Völlig zu eigen mufs sich jeder Verständige Bechtels Schlufsworte machen: Die fremdsprachliche Lektüre wird erst dann dem Gros der Schüler einen dauernden Besitz an Wissen und Können vermitteln, wenn sie auf die Massenhaftigkeit und die Mannigfaltigkeit des Stoffes verzichtet und sich bescheidenere, für Durchschnittschüler allgemeiner Bildungsschulen berechnete Ziele steckt.

P. Selge erörtert die Frage: *Was soll im französischen Unterricht auf der Realschule gelesen werden?*, Zs. f. nfrz. Spr. 23, 231—239. Die von ihm für die Auswahl der Lektüre entwickelten Gründe müssen beifällig begrüfst werden, vor allem dafs der Knabe durch die fremdsprachliche Lektüre mit der Wirklichkeit bekannt gemacht und angeleitet werden soll, sie von der besten Seite anzusehen und ihre Mängel nicht für ein notwendiges oder herrschendes Prinzip zu halten. Es seien darum Werke auszuschliefsen, die zum Pessimismus anleiten, dagegen solche zu wählen, die das Gerechtigkeitsgefühl fördern. Für die Realschule stellt Selge einen etwas eng gehaltenen Kanon auf. Aufser Gedichten will er in IIIB Daudet, Le petit Chose, vielleicht noch Erckman-Chatrian, Histoire d'un Conscrit lesen, in IIIA Sand, La Mare au Diable und in IIB Ségur, Histoire de Napoléon.

Zur Reform unserer neusprachlichen Schulausgaben hat Dr. Paul Lange das Wort ergriffen und einen Gedanken ausgeführt, der schon seit einiger Zeit in der Luft lag, indem er nur eine einfache Konsequenz methodischer Forderungen, besonders der Wendtschen Thesen darstellt. Das Bestreben, die Muttersprache aus dem Sprachunterricht möglichst zu verbannen, mufste an den deutschen Anmerkungen unserer Schulausgaben Anstofs nehmen. Werfen wir, fragt Lange, die Schüler dadurch nicht beständig aus der Atmosphäre, in der sie leben und atmen lernen sollen, in Verhältnisse zurück, die diesen Anpassungsprozefs unterbrechen und hindern? Er fordert demnach Ausgaben mit französischen und englischen Anmerkungen, und es wird unten darzutun sein, wie man bereits dieser Anregung praktisch Folge gegeben. Freilich hätte sich Lange nicht auf den Vorgang der lateinisch kommentierten Ausgaben klassischer Autoren berufen sollen, denn da benutzte man das Lateinische einmal auch bei

griechischen Schriftstellern und ferner doch nicht aus praktischen Gründen der Spracherlernung, sondern nur nach gewohnheitsmäfsiger Handhabung der Gelehrtensprache. Es scheinen mir daher die fremdsprachlich erläuterten Schulausgaben moderner Schriftsteller höher zu stehen als die der griechischen und lateinischen. Der Verf. verlangt zunächst Worterklärung in der fremden Sprache durch Umschreibung oder durch Angabe des dem Schüler schon für den entgegengesetzten Begriff bekannten Ausdrucks; ferner sollen die Sacherklärungen in der Sprache des Autors gegeben und das Wörterverzeichnis einsprachig gehalten werden. Lange deutet auf Vorgänger in diesen Bahnen hin: auf die Lehrbücher des Direktors Alge, auf einzelne Ausgaben bei Velhagen und Klasing, auf den zweiten Teil des Lehrbuchs von Meier und Afsmann; auch eigene Erfahrungen und Erfolge vermag er ins Feld zu führen.

Über das Lesen und Lernen französischer Gedichte an Realschulen handelt P. Selge LL. 67, 66—77. Die Arbeit enthält beachtenswerte Winke für den Lehrer, die der Kritik zu Grunde liegenden Gesichtspunkte sind vielseitig. Selge begnügt sich mit 3—4 Gedichten von mäfsigem Umfang binnen eines Schuljahrs, erst in I und II können längere Dichtungen in laufender Lektüre erledigt werden. Bei der Auswahl soll nicht nur der deutsche Geschmack mafsgebend sein, sondern auch der Wert, den die Franzosen dem Werke beilegen. Lafontaine soll in jeder Klasse vorkommen, die von Gropp und Hausknecht ausgehobenen Fabeln dieses Dichters entsprechen nicht durchaus den Anforderungen des Verfassers. Minder geeignet ist Florian. Von den Lyrikern wird Chateaubriand wärmer empfohlen als André Chénier, ganz besonders aber Béranger. Lamartines prunkende Verse mag man lesen, nicht lernen lassen, besser ist es, an Gedichten Victor Hugos die Freude der Franzosen am Rhetorischen zu veranschaulichen. Hochgestellt wird Alfr. de Mussets Fabel vom Pelikan; auch Theuriet, Le Tisserand, Coppée, La Grève des Forgerons, geeignet Verständnis für soziale Fragen zu wecken, gehören in die oberste Klasse. Überhaupt soll auf Coppée ein besonderes Gewicht fallen. Etwas zurückhaltend äufsert sich S. über die Übersetzungen bekannter deutscher Gedichte, wie sie in unseren Chrestomathieen üblich geworden. Der Schüler soll französische Eigenart kennen lernen und nicht selbst gute Kopieen. Nun aber sind Übersetzungen keine Kopieen! Ein Knabe freut sich darüber, dafs Verse, welche er auswendig gelernt hat und die er gern aufsagt, die in seinen Augen nicht geringe Ehre erfahren haben, übersetzt zu werden, und vergleicht mit Wohlgefallen die fremden Worte mit den ihm geläufigen. Auch das Sprachgefühl erfährt eine Stärkung. Selge beschliefst seine fesselnden Ausführungen mit der Aufstellung eines Kanons zu lernender Gedichte für die Klassen V bis I. Ein ähnlicher Kanon für die Klassen IIIb bis I findet sich in der *Sammlung französischer Gedichte* von F. Unruh S. XI f.

B. Aneignung des Wortschatzes.

Als einen Beitrag zur neusprachlichen Methodik bezeichnet Prof. Dr. G. Wendt seine Programmabhandlung *Das Vokabellernen im französischen Anfangsunterricht;* dafs sie mehr enthält, als der Titel besagt, ist aus oben Erwähntem ersichtlich. Vf. beklagt, dafs die amtliche Forderung, dem Schüler einen genügenden, auf den Gebrauch im täglichen Verkehr zu berechnenden Wort- und Phrasenschatz zu übermitteln und durch mündliche wie schriftliche Übung anzueignen bisher auf dem Papier geblieben ist, dafs die Jahresberichte darüber schweigen, in welchen Grenzen sich der behandelte Wortschatz hält, nach welcher Methode die Aneignung vor sich geht, welche Stufenfolge eingehalten wird: es verlaute auch nichts von der Einführung eines Vokabulars, das sich organisch an den Unterricht anschlösse oder aus ihm hervorginge. „Und doch enthält die Forderung einen besonders durch den Hinweis auf Vokabularien so fruchtbaren Gedanken, von ihrer Erfüllung hängt der ganze Erfolg des französischen Unterrichts auch im Sinne der Lehrpläne so wesentlich ab, dafs wir Lehrer das gröfste Interesse daran haben, nach dieser Richtung weiter zu arbeiten und daraus die Konsequenz zu ziehen.“ Freilich widersprechen sich die Lehrpläne, wenn sie neben jene Forderung die andere stellen, Grammatik zu treiben und Übersetzungen zu üben; sie verfolgen zur Versöhnung der Gegner eine vermittelnde Richtung. Von einer solchen mag aber Wendt nichts wissen. Nicht so sehr die Methode, als die dem Unterricht zu weisenden Ziele scheiden die Anhänger des neuen von denen des alten Lehrverfahrens; jene stellen das Können höher als das blofse Wissen. Den Anfang solches Könnens bildet das Sprechen und Verstehen der notwendigsten Vokabeln: wer Nomen und Verbum in der primitivsten Form wiedererkennt, versteht, wer sie anwenden kann, spricht; damit ist die erste Unterhaltung möglich; sie braucht in der fremden Sprache nicht gewandter zu sein, als man es auf der entsprechenden Stufe in der Muttersprache erwartet; die Hauptsache ist, dafs man in dem natürlichen Gedankenbereich des Schülers bleibt. Er mufs daher auch sprachlich zuerst in seiner nächsten Umgebung heimisch gemacht werden; das Klassenzimmer mit seinem lebenden und toten Material, also mit Konkretem, bietet sich diesem Zwecke zunächst dar; Bilder, Karten, auch Reflexion übernehmen sodann die systematische Erweiterung des Wortschatzes; dann tritt die Lektüre fördernd ein, ohne dafs jede auf diesem Wege begegnende Vokabel dem eisernen Bestand zugewiesen werden müfste. Doch bietet eine verständig gewählte Lektüre Gelegenheit zur Gewinnung des erst für Quarta anzusetzenden Wortschatzes an Abstrakten. Übungen, die auf Kenntnis der Wortbildung ausgehen, lassen sich schon in Quinta an die Erlernung der Vokabeln anknüpfen; die unregelmäfsigen Verbalformen werden noch in Quarta als Vokabeln aus der Lektüre genommen, systematische Behandlung dieser Verben vor dem 5. Halbjahr ist grundsätzlich abzulehnen. Wendt schliefst mit Mitteilung eines Vokabulars,

welches das im Laufe der drei ersten Halbjahre aus der Praxis des Unterrichts herausgewachsene Material zusammenfafst. Er beginnt hier mit den Ausdrücken, die sich auf den menschlichen Körper und seine Bekleidung beziehen, dann erst folgt en Classe, la Chambre, la Maison, la Ville etc.

C. Sprechübungen.

Mit der Frage: *Wie sind an den höheren Lehranstalten nach Umfang und Inhalt die Sprechübungen im Französischen einzurichten, ohne dafs der wissenschaftliche Charakter des Unterrichts gefährdet wird?* hatte sich die Direktoren-Versammlung der Provinz Schlesien zu beschäftigen. Hauptberichterstatter war Realgymnasialdirektor Prof. Dr. Weck, Mitberichterstatter Gymnasialdirektor Dr. Michael. Weck erkennt an, dafs die Frage der Sprechübungen in den beiden neueren Fremdsprachen eine der wichtigsten der gesamten neueren Pädagogik ist: „denn eben sie bildet den Punkt, an dem sich beide Wege scheiden; der nach vieler Meinung bewährte, den frühere Geschlechter gegangen sind, und der andere, den die Methodik unserer Tage und, was noch wichtiger erscheint, die der Zukunft gehen will“. Er macht ferner auf die Fassung des Themas aufmerksam, auf die darin enthaltene Bedingung: „soll nur gelernt werden, was sich unmittelbar im Leben verwenden läfst — und das ist doch in erster Linie die lebendige Sprache selbst — oder soll es noch eine Bildung anderer Art geben, die ihrer selbst wegen da ist, aber nicht deshalb an Wert verliert, weil sie beiläufig auch nützliche Kenntnisse vermittelt?“ Da könne denn für eine höhere Schule ein Zweifel nicht bestehen. Ihr Verfahren kann nur wissenschaftlich sein, und „die Wissenschaft hat es mit der Wahrheit zu tun, d. h. mit den auf Erkenntnis eines inneren Zusammenhanges begründeten Tatsachen“. Solche Tatsachen sind die sprachlichen Gesetze und die Kulturerscheinungen, wie sie aus der Eigenart eines Volkes im Verlauf seiner Geschichte hervorgewachsen sind. Daher bleiben Grammatik und Geistesgeschichte die unerschütterliche Grundlage des neusprachlichen Unterrichts. Von diesem Gesichtspunkt aus wird nun gegen die Reform kräftig vorgegangen, und es ist ergötzlich und betrüblich zugleich, zu sehen, wie sich in manchen Berichten der Mangel an Verständnis für die Forderungen der induktiven Methode zu scharfen Ausfällen verdichtet. Alle haben hübsch fromm es vermieden, der „sogenannten“ neuen Methode, d. h. ihrer rücksichtslosen Durchführung das Wort zu reden, keiner hat die unbewufste Aneignung als den normalen Weg der sprachlichen Aneignung bezeichnet „oder der etymologischen Naivität sich schuldig gemacht, dafs Sprache von Sprechen herkomme, dieses also im Vordergrund des Sprachunterrichts stehen müsse“. Da wird erklärt, dafs die Reformer die Sprache ohne Rücksicht auf den Gedankeninhalt lehren wollen — was der Berichterstatter gebührend zurückweist; er selbst aber rügt den Mangel strenger Wissenschaftlichkeit, besonders an dem Betrieb der Grammatik, denn „das in-

duktive Auffinden der Regeln, mag es auf noch so viele und noch so geschickt gewählte Beispiele sich gründen, fällt schon deshalb aus dem Rahmen, weil es dem Schüler jede härtere (?) Arbeit erspart". Aus dem Rahmen des Berichts über die gestellte Frage fällt es aber sicherlich, wenn sich der Herr Berichterstatter nun in eine Polemik gegen die Bestimmungen des französischen Unterrichtsministers einläfst. Ein Unterrichtsverfahren, „das vorwiegend die Umgangssprache und zwar um praktischer Zwecke willen und vermittelst der Nachahmung lehren will, kann also als wissenschaftlich nicht anerkannt werden"; und wenn auch nicht geleugnet wird, dafs dieses Verfahren trotz alledem Ergebnisse aufzuweisen vermag, so sind doch diese Ergebnisse, nämlich „die wirklich erlangte Sprechfertigkeit, ein sehr unsicherer Besitz, und dürfen schon deshalb nicht zum Hauptziel des Unterrichts gemacht werden". Man sollte nun meinen, die Sprechübungen würden folgerichtig aus der höheren Schule hinausgefegt werden; aber der Berichterstatter erinnert sich, dafs diese Schule — „so sehr sie im übrigen allem rein utilitarischen Wesen abhold bleiben mufs" — doch auch auf die Bedürfnisse der verschiedenen Berufsarten bei etwaigen Reisen nach Frankreich Rücksicht zu nehmen hat, dafs die Welt im Zeichen des Verkehrs steht: mithin sind die Sprechübungen ein unentbehrliches Element des Unterrichts, müssen jedoch auf den zweiten Platz zurücktreten. Mit dem, was der Berichterstatter über die praktische Durchführung dieser Übungen beibringt, kann man wohl einverstanden sein: nach kurzem Vorkursus beginnen sie mit der ersten Stunde des eigentlichen Lehrgangs und werden gleichmäfsig bis zur Reifeprüfung fortgesetzt; von jeder Stunde ist ein dem Ermessen des Lehrers anheimzustellender Teil der Sprechübung eingeräumt. Dadurch wird es möglich, das Französische von O II an grundsätzlich zur Unterrichtssprache zu machen; im Realgymnasium und in der Oberrealschule ist das Deutsche nur noch in seltenen Ausnahmefällen zu sachlicher oder sprachlicher Erklärung heranzuziehen. An dem Übersetzen des fremden Textes ins Deutsche wird hier natürlich festgehalten mit dem dunkeln, auch durch die Ausführungen des Berichterstatters nichts weniger als erklärten Zusatze: „weniger im Interesse der Muttersprache, als wegen ihres allgemeinen, durch kein anderes methodisches Hilfsmittel zu ersetzenden wissenschaftlichen und sittlichen Wertes". Wenn es sich darauf um Feststellung des Inhalts der Übungen handelt, so wird wiederum auf andere Gebiete weitläufig abgeschweift. Es mufs doch auch eine Verurteilung der Lautschrift erfolgen. Dafs man mit praktischen Übungen Belehrung über die Beschaffenheit des Sprechapparates und die Natur der einzelnen, dem Französischen eigentümlichen Laute verbinden soll, ist eine Forderung, die bei ihrer Selbstverständlichkeit auf einer Direktorenversammlung nicht mehr aufgestellt zu werden brauchte. Die eigentlichen Sprechübungen sollen sich auf der Unterstufe an das Elementarbuch anschliefsen, später an den Schriftsteller. Jenes soll auch den für Besprechung der Vorkommnisse aus dem täglichen Leben nötigen Stoff enthalten. „Im

übrigen beschränken sich die „freien“ Sprechübungen auf die Sprache des Schulverkehrs, insbesondere des zwischen Lehrer und Schüler stattfindenden“. Inhaltsangaben wird wenig Nutzen beigemessen; dagegen empfiehlt es sich bei ausreichender Zeit, die Schüler sich gegenseitig befragen zu lassen. Anschauungsbilder sollen höchstens auf der Unterstufe verwendbar sein und auch da nur im Anschlufs an das Elementarbuch; vorzüglich geeignet sind indessen in Zusammenhang mit der Klassenlektüre stehende Abbildungen und Pläne. Denn die Sprechübungen sollen das aus der Lektüre gewonnene Bild der politischen, kulturellen, literarischen Entwickelung Frankreichs beleben und vervollständigen: darin sieht der Berichterstatter ihre fruchtbarste und zugleich würdigste Aufgabe. Voller Beistimmung sicher wird aber auch sein letzter Leitsatz sein: „Das Ziel der Sprechübungen läfst sich nur dort erreichen, wo der Fachlehrer selbst die Sprache beherrscht. An Lehrern dieser Art besteht noch immer ein empfindlicher Mangel.“ Wir haben freilich das vor „beherrscht“ stehende Wort „einigermafsen“ unterschlagen, denn auch mit solchen Lehrkräften sollten Sprechübungen nicht betrieben werden. Die Versammlung hat dies durchaus anerkannt, denn sie gab der These folgende Gestalt:

13. Die Erreichung der durch die Lehrpläne den Sprechübungen gesteckten Ziele setzt voraus, dafs der Lehrer durch längeren Aufenthalt in Frankreich die Sprache zu beherrschen gelernt hat. An Lehrern solcher Art ist noch immer ein empfindlicher Mangel. Die Versammlung hält es deshalb für notwendig, dafs von der Staatsregierung weit gröfsere Mittel als bisher zur Verfügung gestellt werden, um möglichst vielen Lehrern einen Aufenthalt in Frankreich zu ermöglichen.

D. Anforderungen an grammatische Lehrbücher.

Betrachtungen über Haupterfordernisse in der Anlage französischer Schulgrammatiken im Anschlufs an das Ulbrichsche Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten IIa stellt L. Scheibert PA. 43, 463—469 an. Er will die unerläfslichen Eigenschaften neusprachlicher Grammatiken hinsichtlich der Methode und des Systems betrachten, an einigen Proben ihnen konkrete Gestalt geben und nachweisen, dafs dem Ulbrichschen Elementarbuche jene geforderten Eigenschaften mangeln. Was als das Allerunerläfslichste vorangestellt wird, ist die nicht gerade neue Forderung, allen Regeln und Sprachgesetzen das der Anschauung dienende Material vorauszuschicken, und da hat denn Ulbrich einen gewaltigen Verstofs gemacht, wenn er § 3 zuerst sagt, dafs de und à mit dem Accusativ den Genitiv bezw. Dativ ersetzen, und dann erst das Schema der Deklination von Scipion und un soldat mitteilt. Wenn man freilich mit dem Schüler nach Ulbrichs Anweisung zuerst das Lesestück durchgenommen und darin à Scipion gefunden hat, so stellt sich die Sache wesentlich anders, nämlich: a) der Sprachstoff im Lesestück; b) der Fall wird in eine Regel gefafst und erweitert, § 3 erster

Teil; c) die Regel wird als Paradigma gegeben, § 3 zweiter Teil. Die Voranstellung eines artikellosen Eigennamens im Paradigma scheint mir durchaus glücklich, und ich vermag dem Schema Scheiberts: I. la mère, II. l'ami, l'homme, l'image, l'herbe vor dem Ulbrichs keinen Vorzug einzuräumen, zumal dieser nicht unterläſst, hinzuzufügen: ebenso la main, l'homme, mon fils . . . Auch der Vorwurf Scheiberts, es fehle bei Ulbrich „die ganze Gruppierung der Substantiva nach ihren verschiedenen Formen des Artikels, sowie die Verknüpfung des Attributs (soll heiſsen attributiven Adjektivs) mit dem Substantiv“ trifft nicht zu, wenn man nicht vergiſst, daſs bei Ulbrich die Lesestücke als erste Quelle der Erkenntnis anzusehen sind. Wenn aber das erste Lesestück beginnt: un jeune homme qui avait un bouclier magnifique, und ferner die Worte ce grand général, un soldat romain enthält, im dritten d'une frayeur mortelle, du terrible roi vorkommen, so braucht der Schüler kein Paradigma mehr, wie es Sch. S. 465 aufstellt. Die Darstellung der Femininbildung beim Adjektiv meint er anschaulicher zu geben, als es bei Ulbrich geschehen ist. Auch hier läſst das erste Lesestück, das die Worte sa main droite, sa main gauche enthält, genügende Belehrung zu: gauche ist ein Beispiel für das Adjektiv einer, droite eines für das Adjektiv zweier Endungen. Diese „allen Grammatikern geläufige Zweiteilung der Adjektiva“ vermiſst Sch. im 20. Kapitel; er kann sie aber im dritten finden, wo es § 10 heiſst: im weiblichen Geschlecht erhalten die Adjektiva ein stummes e, wenn sie nicht schon auf ein solches ausgehen. Sch. verlangt ferner, daſs Ulbrich die Konkordanz zwischen Subst. und Adj. durch eine Anzahl kleiner Beispielsätze hätte anschaulich machen sollen. Das Buch wimmelt von solchen Beispielsätzen; jedes Lesestück enthält welche und in den angeschlossenen deutschen Sätzen sind auch zahlreiche Belege zu finden. In dem Grammatik überschriebenen Teile des Elementarbuchs sie auch nur teilweise zu wiederholen, war völlig unnötig. Sch. verkennt eben die Bedeutung, die bei Ulbrich das Lesebuch hat, und die Aufgabe, die der Grammatik gestellt ist, obgleich die Vorrede zur ersten Auflage manche Winke darüber enthält. Weitere Haupterfordernisse einer neusprachlichen Grammatik führt Sch. nicht an; es kommt noch eine Empfehlung der Einzelsätze, „in denen beim Verbum, Subst. und Adj. tunlichst stetig die Gegensätze, die ähnlichen und verwandten Begriffe einander abwechselnd zu ergänzen haben“. Ich will verraten, daſs damit etwas wie Ideenassoziation gemeint ist. Die weitere Empfehlung, beim Vokabellernen die von gleichen Stämmen abgeleiteten Worte zusammenzustellen, ist nicht gerade neu. Verf. verliert sich dann gänzlich in die Kritik Ulbrichs, die durch einen herben, unerfreulichen Ton verletzt. Daſs die Lesestücke des Elementarbuchs zuweilen zu schwierig sind, haben schon andere gerügt; daſs Ulbrich in der Grammatik manches verschwieg, was der Elementarstufe nicht entspricht, ist m. W. hier zuerst angemerkt. Was diese Stufe an Phraseologie und Syntax verträgt, wird stets subjektivem Ermessen anheimfallen, auch von dem Lesestoff ab-

hängig gemacht werden. Immerhin verdienen Scheiberts „Ausstellungen dieses Lehrbuchs“ (S. 469) die Aufmerksamkeit aller, die es benutzen.

E. Lautschrift.

Huendgen, *Über Lauttafeln und ihre Verwendung beim englischen Unterricht,* Gm. 19, 117—124, legt dar, dafs die Anwendung der Lautschrift eine unnütze Belastung der Schüler ist, wenn nicht ein Kursus im Lesen phonetischer Texte erfolgt. Dem Verfahren indessen redet er das Wort, das die durch Einübung der Laute an phonetischen Tafeln gewonnenen Resultate eine Zeitlang an Lauttexten zu befestigen sucht. Er entwirft eine solche Tafel und gibt Anleitung zu ihrer Benutzung.

3. Vor- und Weiterbildung der Lehrer.

Mit dem Vorschlage, ein Reichsinstitut zur Ausbildung deutscher Lehrer des Englischen in London zu errichten, hat Karl Breul (Jb. XV, 16), wie zu erwarten stand, Anklang gefunden. Aufserordentlich beherzigenswert nennt ihn Aronstein, Engl. Stud. 29, 459, wünscht aber statt der staatlichen Initiative das Vorgehen der Lehrerschaft, besonders der neuphilologischen Vereine. Nach Bbl. Anglia 11, 282 läfst sich Journal of Education September 1900 darüber so aus: The scheme is not so utopian as at first sight it seems. Vielleicht liefse sich ein englisches, gleichem Zwecke dienendes Institut in Berlin errichten. Auch M. F. Mann begrüfst Bbl. Anglia 11, 78 den Vorschlag als überaus glücklich erdacht und in den Einzelheiten durchdacht; nun müfsten die Vereine Hand anlegen. Über verschiedene Fragen der Vorbereitung auf den Beruf des Lehrers der neuen Sprachen verbreiteten sich die Gutachten der Geh. Räte Münch und Vogel, von denen oben S. 10 f. die Rede war; ferner gehört hierher der Vortrag Professor Vietors auf dem Leipziger Tage, s. S. 9.

Dafs der staatliche Aufwand von Geldern und der private Aufwand von Zeit noch keine Gewähr dafür bieten, dafs der im Auslande weilende Kandidat der neueren Sprachen die Sprache dieses Landes wirklich erlerne — zu dieser Erkenntnis ist schon mancher gekommen, doch haben die Österreicher das Verdienst, diesen wunden Punkt einmal ernstlich erörtert und auf ein Mittel zur Heilung des Schadens hingewiesen zu haben. In einem vor dem Wiener neuphilologischen Verein gehaltenen Vortrage: *Ein österreichisches Institut für neufranzösische Sprache in Paris,* ZR. 26, 321—330, empfiehlt Prof. Alois Seeger, wohl Gedanken und Anregungen Breuls folgend, die im Auslande lebenden Stipendiaten einer sach- und landeskundigen Führung zu unterstellen. Seeger schlägt vor, „dafs ein in Paris ansässiger, wissenschaftlich gebildeter Franzose, am besten ein Lycealprofessor oder Lycealdirektor, der einen ähnlichen Studiengang wie der Kandidat durchgemacht hat und der über gute Ortskenntnis verfügt, mit der Leitung und Führung der zur praktischen Ausbildung

nach Paris gehenden Stipendiaten betraut werde". Im folgenden skizziert er die Obliegenheiten dieses Mannes: er hat eine geeignete Pension nachzuweisen, in der zur Konversation Gelegenheit geboten wird, den jungen Mann in Predigten, Vorträge, Theater zu schicken, ihm selbst wöchentlich eine Konversationsstunde zu geben, ihn in die Gesellschaft einzuführen, ihm Gelegenheit zum Hospitieren in Volks- und Mittelschulen zu verschaffen. Prof. L. Kellner hat ebenda 449—453 *Ein österreichisches Institut für englische Sprache in England* den Gedanken Seegers aufgenommen und gezeigt, wie sich die Obliegenheiten des Vertrauensmanns in London gestalten würden. Dem Vernehmen nach ist die Sache mittlerweile in Flufs gekommen, wovon später zu berichten sein wird.

Die begeisterten Berichte über *Ferienkurse* sind in diesem Jahre minder zahlreich als sonst. E. Kreuser berichtet über *Summer Meeting and University Extension in Cambridge August 1900,* Bbl. Anglia 11, 363—378. Er beschreibt ausführlich die Einrichtung im allgemeinen und verweilt dann bei seinen Eindrücken, die meist günstig waren. Manchen Vorträgen wird Wissenschaftlichkeit und gediegener Inhalt nachgerühmt, doch fehlte es nicht an solchen, die auf populärem Niveau standen und teilweise mehr dem Sensationsbedürfnis und der Neugierde als ernster Belehrung dienen wollten. Über *Ferienkurse in Grenoble* berichtet Kanzler SwS. 18, 108; über *Ferienkurse in Besançon* L. Dietrich NS. 9, 485—490; *an der Akademie in Neuchâtel* Ehlers SwS. 18, 171.

Lehrern, die in Frankreich Studien machen und dabei Paris vermeiden wollen, bietet sich ein trefflicher *Führer durch die Städte Nancy, Lille, Caen, Tours, Montpellier, Grenoble, Besançon* von A. Neumann als Ratgeber an. Über Alliance française, Universitäten und andere Unterrichtsanstalten findet man hier eingehende Belehrung.

4. Die Erlasse des französischen Unterrichtsministers.

Die im vorjährigen Bericht angeführten Schriften sind begreiflicherweise bei weitem nicht die einzigen geblieben, die sich mit den in den französischen Unterricht tief einschneidenden Erlassen beschäftigt haben. Da der ältere Erlafs vom 31. Juli 1900 gegenstandslos geworden, so sind es auch mehr oder minder die Wiederholungen in deutschen Zeitschriften und die daran geknüpften Erörterungen. Eine Darstellung der ihn vorbereitenden Bestrebungen und eine Wiedergabe seines wesentlichen Inhalts findet sich bei Dr. W. Greif, *Der neueste orthographisch-syntaktische Reformerlafs des französischen Unterrichtsministeriums,* ZG. 55, 10—18; Greif schliefst mit der Frage, wie sich die Académie, wie die deutsche Schule zu der Neuerung stellen werden. Auch G. Herberich, *Eine Verordnung des französischen Unterrichtsministers, die Vereinfachung des französischen Grammatikunterrichts betreffend,* PA. 42, 641, ferner Kron, *Zur Reform der französischen Rechtschreibung,* Gm. 18, 769 f., und G. Reiniger, *Erlafs des französischen Unterrichtsministers usw.,* Msch. 15, 124—132, wiederholen die Verfügung; der letztere kommt schliefslich zu

der Behauptung: Was in Frankreich in Schularbeiten und Staatsprüfungen als zuläfslich erscheint, mufs, wenn es sich um das Französische handelt, doch wohl auch in Österreich geduldet werden. Rektor O. Jaeger, *Die Reform der französischen Rechtschreibung und Syntax,* WK. 7, 415—426, gibt die Entscheidung der Frage, wie sich die Schule zu dem Erlafs zu stellen hat, den Beratungen der Lehrervereine anheim, während Ackerknecht, *Bemerkungen zur neuen französischen Rechtschreibung,* ebenda 466, selbständiger vorgeht und eigene Vorschläge macht: er empfiehlt, als dem Sinne der Verordnungen ganz entsprechend, *at-il, donnat-il, donnet-on* zu schreiben, zumal dies die Imperative *donnes-en, restes-y* nahe legten! Aus den freigestellten Schreibweisen soll für den Unterricht an den deutschen Schulen immer die einfachere verbindlich sein.

Mittlerweile hatte sich in Frankreich der Widerspruch gegen den Ministerialerlafs erhoben. Die Académie bemächtigte sich der Angelegenheit, die Presse zog sie eifrig vor ihr Forum. Das Septemberheft der Revue des deux mondes brachte den scharfen Aufsatz Brunetières. Dann kam der zweite Erlafs vom 26. Februar 1901. Über ihn belehrt ein zweiter Artikel des Dr. W. Greif, *Die Antwort der Académie française auf den Reformerlafs des französischen Unterrichtsministers,* ZG. 55, 193 bis 199, nebst Nachtrag: *Der Kompromifs zwischen Unterrichtsministerium und Akademie,* ebenda 199. Was aus alledem für unsere Zwecke herauskommt, bemerkt der Verf., ist ridiculus mus. „Fast scheint es, — fährt er schalkhaft fort — als lebe das französische Unterrichtsministerium der Überzeugung, dafs man im Auslande die Jünger der französischen Sprache in gleich unverantwortlicher Weise mit gepfefferten Diktaten voller Fallen und Fufsangeln quäle, wie es leider in unserem Nachbarlande oft und reichlich geschieht; von einer solchen Versündigung gegen die schöne französische Sprache wissen wir Neusprachler in Deutschland uns jedenfalls frei; wir könnten deshalb sehr leicht auf die uns zugedachte Wohltat verzichten!" Die Abweichungen des zweiten Erlasses vom ersten sind kurz zusammengestellt von Höflin, *Die Vereinfachung der französischen Grammatik,* SwS. 18, 117, von Reiniger, Msch. 15, 322. A .Bechtel, *Die Reform der französischen Syntax,* ZR. 26, 266—284, druckt den Erlafs vollständig ab; er übersetzt das Rundschreiben an die Recteurs d'académie und teilt die Liste der Neuerungen und den Kommentar mit. Eingehend beschäftigt sich damit Prof. Schiele, *Die Vereinfachung des Unterrichts in der französischen Syntax nach den Erlassen des Unterrichtsministers Leygues vom 31. Juli 1900 und vom 26. Febr. 1901,* KW. 7, 228f.; 266f. Er wiederholt den Inhalt des zweiten Erlasses: er knüpft daran Bemerkungen über die Rektion des Partizips und hebt eine Reihe von Verunstaltungen hervor, die der französische Vers durch die Änderungen erfahren könnte. In den Leitsätzen, die den hier abgedruckten, in Stuttgart gehaltenen zwei Vorträgen den Abschlufs geben, begrüfst Sch. die Erlasse freudig und ersucht die Behörden, auch in Württemberg die geschaffenen Erleichterungen der Schule zu gute kommen zu lassen.

Schon bei der nächsten Versetzungsprüfung solle Duldung geübt werden. Umarbeitung der Lehrbücher im Sinne des Februar-Erlasses sei ein dringendes Bedürfnis; die bei Behandlung der Grammatik gewonnene Zeit soll der Lektüre zugelegt werden. Nach WK. 8, 62 ging der Württembergische Verein für neuere Sprachen auf diese etwas sanguinischen Thesen nicht ein, sondern beschlofs eine Stellungnahme zum Erlafs wenigstens so lange abzulehnen, bis in Frankreich selbst die Angelegenheit geklärt sei. Und auch wenn dies eingetreten, dürfe doch bei uns die Neuerung nicht sogleich einsetzen, sondern müsse auf einen geeigneten Termin verschoben werden.

An den Abdruck der Verfügungen durch Paul Schumann (Jb. XV, 18) knüpft A. Bechtel ZR. 26, 104 die Bemerkung, dafs manche deutsche Lehrer den Regeln über das Participe passé allzugrofse Bedeutung beilegen und dafs die aufgehobenen Regeln teils gänzlich aus unseren Schulgrammatiken verschwinden oder wenigstens in die Anmerkungen verwiesen werden müssen. Lehrern und Studierenden empfiehlt er Emile Rodhe, *La nouvelle Réforme de l'Orthographe et de la Syntaxe françaises*, eine Schrift, die den Erlafs kritisch behandelt. Freilich stimmt B. dem Verf. nicht überall bei, besonders in Bezug auf seine Stellung zum Article partitif und gegen den Gebrauch von c'est vor einem Plural. Durch die Erörterung dieser Punkte erhält Bechtels Anzeige wissenschaftlichen Wert.

Vereinfachungen der französischen Rechtschreibung und Satzlehre von Dr. Johannes Hertel geben in freier Übersetzung die Liste der gestatteten Freiheiten; das dünne Heft ist bestimmt, in die Schulgrammatik eingelegt zu werden, bis der Inhalt in diese selbst übergegangen sein wird. Die am Schlusse des vorjährigen Berichts erwähnte Schrift des Dr. Ludw. Hafsberg, *Die neue französische Orthographie und Vereinfachung der Grammatik, für den Schulgebrauch bearbeitet,* ist in 2. unveränderter Auflage erschienen, ein Beweis, dafs die Arbeit einem Bedürfnis entsprach. Für den Schulgebrauch freilich scheint Hertels gedrängte Übersicht vorzuziehen; denn für die Schule sind sicherlich die elf Seiten lange Einleitung des Verf. und die Rapporte der Herren Clairin und Hanotaux überflüssig. Noch kürzer als die Mitteilungen Hertels ist *Die neue Orthographie vom 26. Februar 1901 für die deutschen Schulen bearbeitet* von Obl. Dr. Lotsch. Aus den Verhandlungen des regsamen neuphilologischen Vereins zu Hannover hervorgegangen sind die Vorschläge *Zur Vereinfachung des französischen Elementarunterrichts auf Grund des Erlasses vom 26. Februar 1901,* die Prof. Fr. Hornemann mit einem *Begleitwort* versehen hat. Es heifst da: Für die deutsche Schule gilt in vollem Mafse der Grundsatz, dafs wir darnach streben müssen, den Unterricht im Französischen von allem überflüssigen Regelwerk zu befreien und die dadurch freiwerdende Kraft und Zeit zu benutzen für die Lektüre, sowie die Übung in der mündlichen und schriftlichen Handhabung der Fremdsprache. Für die Praxis des Unterrichts und der Prüfungen ergeben sich die Leitsätze: 1. bei der Beurteilung der Leistungen, nament-

lich der schriftlichen Arbeiten, darf dem Schüler nichts als Fehler angerechnet werden, was nach der dem Ministerialerlafs beigefügten Liste zu sagen oder zu schreiben zulässig ist. 2. Bei den zugelassenen Freiheiten wird im Elementarunterricht bei Durchnahme der Regeln stets die einfachere und leichtere Fassung als Norm zu Grunde gelegt. Ferner werden einzelne grammatische Neuerungen als normaler Sprachgebrauch dem Elementarunterricht als verbindlich auferlegt, und schliefslich der Wunsch ausgesprochen, dafs bei Neuauflagen von Unterrichtswerken dem in dem Erlasse angegebenen einfacheren Verfahren Rechnung getragen werde.

Wissenschaftlichen Charakter trägt das kleine Werk *Die Leyguesche Reform der französischen Syntax und Orthographie und ihre Berechtigung. Eine historisch-grammatische Skizze* von Prof. Dr. Karl Oréans. Vf. will erweisen, dafs die neuen Bestimmungen, vom Lehr- und Lernstandpunkt aus betrachtet, tatsächlich eine nicht unwesentliche Vereinfachung und darum einen Fortschritt bilden. Und das sei die Hauptsache, wenn auch manche Neuerung von sprachgeschichtlichem Standpunkte aus als mangelhaft bezeichnet werden müsse.

Unsere Lehrbücher fangen bereits an, die Verordnungen des Erlasses zu berücksichtigen. In der siebenten Auflage von Boerners Hauptregeln der französischen Grammatik ist bereits darauf Bezug genommen; ein Nachtrag, auf den im Text (z. B. S. 25 bei gens, S. 33 bei den Geschlechtsendungen des Adjektivs) verwiesen wird, stellt das Erforderliche zusammen. Ist damit erwiesen, dafs die neuphilologische Lehrerschaft Deutschlands und Österreichs über die Vereinfachung der Orthographie und der Syntax erfreut ist und ihre volle Berücksichtigung im Interesse des Unterrichts fordert, so gibt es doch auch Stimmen, die anders lauten und heiser alles Unheil aus den Erlassen verkünden.

II. Französisch.

1. Grammatische Lehrbücher.

Ein weit verbreitetes, anerkanntes Werk, das *Praktische Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache für Fortbildungs- und Fachschulen wie zum Selbststudium mit Unterstützung von A. Sohier bearbeitet* von Prof. Dr. John Koch liegt in 5. und 6. verbesserter Auflage vor, ebenso die 7. (der Ausgabe B 3.) Auflage von Dr. Otto Boerner, *Die Hauptregeln der französischen Grammatik nebst syntaktischem Anhang.* Auf den Erlafs vom 26. Februar 1901 ist Bezug genommen und dem Buche als Nachtrag eine Darstellung der orthographischen Neuerungen hinzugefügt worden.

Die *Grammaire de la langue française à l'usage des Allemands et des Français d'après un nouveau système en 28 entretiens* par le Comte

Victor de Ségur-Cabanac stellt an ihre Spitze den Satz: Il faut apprendre la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire, und betrachtet als Ziel des Sprachunterrichts, daſs der Schüler gesprochene Rede versteht. Es soll dieses Ziel durch eine Anzahl von Gesprächen erreicht werden, welche „die gesamte Grammatik und alle im täglichen Leben vorkommenden, notwendigen Ausdrücke und Redewendungen“ enthalten. Die Gespräche behandeln nämlich vorzugsweise grammatische Dinge und zwar ohne jegliche Ordnung in buntester Reihe: comparatifs irréguliers, article pluriel devant les noms très connus, comment on forme les adverbes à l'aide des adjectifs, pluriel en -aux, alles im 9. Entretien; auch literarische Gegenstände und Ereignisse des täglichen Lebens werden berührt. Das Werk besteht aus zwei Heften; das französische hat zunächst der Lehrer, das deutsche der Schüler in der Hand. Dieser verfolgt mit dem Ohre die vom Lehrer vorgelesenen Sätze und stellt nach Anleitung seines Heftes Fragen in französischer Sprache. Ist ein Gespräch eingeübt, so werden die Rollen getauscht, und der im deutschen Teile hinzugefügte Abschnitt „Wiederholung“ gibt dem Schüler Gelegenheit, seinerseits auszudrücken, was der Lehrer zuvor gelesen hat. Mit einem gewissen Nachdruck und einer fröhlichen Selbstverleugnung von beiden Seiten betrieben, wird dieser Unterricht trotz der Trockenheit der Gespräche gewiſs ganz gute Ergebnisse zeitigen, wie denn auch der Verf. mit seinen „überraschenden“ Erfolgen wohl zufrieden ist.

Das *Französische Lese-, Lehr- und Übungsbuch für Bürger-, Mittel-, höhere Mädchen- und Realschulen* von Wendt, Teil I, wird ZR. 25, 729 von A. B(echtel) unter eingehender Begründung wegen seines fehlerhaften Französisch und der inkorrekten Fassung der Regeln abgewiesen. Die 2. Auflage von H. Breymann, *Französisches Lehr- und Übungsbuch für Gymnasien* (vgl. Jb. XIV, 18) ist Gm. 19, 381 von Hoffschulte sehr gelobt. Zwar werde am Übungsstoff zuweilen Frische und das anregende Moment vermiſst, auch sei der Text desselben oft zu sehr nach den Regeln zugestutzt, doch sei die Auswahl der Beispiele als mustergiltig anzuerkennen. J. Fetter und R. Alscher, *Französische Schulgrammatik* (Jb. XV, 22), entspricht nach Merwart, Msch. 15, 136 allen Anforderungen der neuen österreichischen Lehrpläne und zählt zu den besten Lehrbüchern, die dem Ref. in dem Vierteljahrhundert seiner Lehrtätigkeit bekannt geworden; ebenso spricht sich Leitsmann Zs. f. nfrz. Spr. 23, 144 aus. — Unermüdlich schaffend hat J. Fetter nach seinem bewährten *Lehrgang der französischen Sprache,* dessen I. und II. Teil in 9. unveränderter Auflage vorliegen, auch hier zum Teil in Gemeinschaft mit R. Alscher, ein *Französisches Übungs- und Lesebuch für Mädchenlyceen und verwandte Lehranstalten* in fünf Teilen verfaſst, von denen die späteren mit Teilen des Lehrganges gleichlauten. Ein kleines Heft *Französische Verbalformen zum Selbstabfragen* von Dr. Karl Manger, 2. verbesserte Auflage, gibt mehr als der Titel sagt, da auch die Phraseologie berücksichtigt ist.

Unterschiede zwischen Sprachrichtigkeit und Sprachgebrauch, wie sie sich auf syntaktischem und stilistischem Gebiete ergeben, hat Dr. H. Schmidt, *Schulgrammatik und Schriftsteller,* besonders bei der Lektüre der Revue de Paris gesammelt. Über die *Funktionen des französischen Relativpronomens lequel* handelt Emil Polentz (I. und II. Teil); über verschiedene syntaktische Fragen J. Haas SwS. 18, 71; 244; 506.

Phonetik.

Praktische Phonetik im Klassenunterricht, mit besonderer Berücksichtigung des Französischen. Die notwendigsten, rein praktischen phonetischen Winke und Hilfen für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen. Kurze Anleitung zur Erzielung einer reinen französischen Aussprache von Dr. Ludwig Hasberg. Verf. vertritt den Standpunkt, dafs theoretische Phonetik nicht in die Schule gehört, der Lehrer aber sie kennen und wissen mufs, durch welche Mittel er den Schülern das Erlernen einer lautrichtigen Aussprache erleichtern kann. Denn blofses Vorsprechen führe oft nicht zum Ziel, es müsse auch die Anweisung gegeben werden können, wie der Laut hervorzubringen ist. Solche Mittel soll das Buch dem Lehrer an die Hand geben; es wendet sich offenbar an ein breites Publikum, denn es verzichtet auf wissenschaftlichen Charakter und bedient sich einer leichtfafslichen Darstellung.

2. Ausgaben von Schriftstellern.

Sammlung französischer und englischer Schulausgaben (Velhagen & Klasing). Prosateurs français. Lieferung 119: *Emile Souvestre, Au bord du lac,* Auswahl von zwei Erzählungen, nämlich Le Chevrier de Lorraine und L'Apprenti, *mit Anmerkungen herausgegeben* von Dr. P. Huot, bildet eine beliebte, auch von anderen Sammlungen bereits dargebotene Lektüre. Einen höheren Wert kann wenigstens die zweite Erzählung nicht beanspruchen. 120: *Moscou und le Passage de la Bérézina par Ségur, mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben* von Dr. K. Strüver, eine gewifs einwandfreie Darbietung. Die Sammlung hat schon früher Ségurs Histoire de Napoléon et de la grande armée verwertet; hier sind zwei besonders fesselnde Abschnitte aus dem VIII. und dem XI. Buch ausgehoben und kommentiert. Die Erklärungen bestehen zum grofsen Teil in Verdeutschungen, die sich denn auch getreulich im Wörterbuche wiederfinden — ein oft gerügter Mifsbrauch. Wörtlich dasselbe liest man an beiden Stellen: 21, 17 und bei fixer, 36, 12 und resserrer, 36, 17 und d'accord, 38, 19 und détresse, 40, 8 und achever und noch sehr oft. Wenn das Publikum darin eine ungerechtfertigte Verteuerung des Buches erblickt, kann man es ihm nicht verdenken. Wenn aber der Herausgeber damit den Schülern einen Gefallen zu tun gedenkt, so schätzt er sie offenbar recht niedrig ein. Es wird heutzutage der lieben Jugend alles so ungeheuer bequem gemacht durch Spezialwörterbücher, Erläuterungen

und gedruckte Präparationen, dafs das Wort von dem Schweifs, den die Götter vor den Erfolg gestellt, eitel Spott geworden ist, und man täte besser, die Mühe des Verstehens eines fremden Textes weniger zu erleichtern; die Freude am Gelingen würde gröfser sein. 121: *Pêcheur d'Islande par Pierre Loti, mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben* von Dr. H. Engelmann. Herausgegeben und — verkürzt oder, richtiger ausgedrückt, verstümmelt. Denn mit diesem harten Wort können wir nur die Bearbeitung des herrlichen Werkes bezeichnen, an dem etwas verändert, gestrichen zu sehen Schmerz verursacht. Es ist eine merkwürdige Ansicht vieler Leute, dafs alles, was in französischer Sprache erscheint, auch der deutschen Schule zugänglich gemacht und zur Semesterlektüre hergerichtet werden mufs. Da wird dann darauf los gehobelt, dafs die Späne fliegen. Für den Schüler ist das Werk dann mit der Klassenlektüre abgetan — oder gibt sich wirklich jemand der Illusion hin, dafs er, durch die Erinnerung an die genossene Schönheit getrieben, nach Verlassen der Schule die Hände nach dem Ganzen ausstrecken wird? Der Herausgeber hat auch gefühlt, dafs Pêcheur d'Islande nicht — und besonders in der vorliegenden Form nicht zur Klassenlektüre geeignet ist: er will es am liebsten als Privatlektüre oder beim Selbststudium verwendet sehen. Wer sich beim Selbststudium an Loti macht, greift nach dem unverkürzten Roman. In den obersten Klassen könnte es „vielleicht kursorisch" gelesen werden, sagt der Herausgeber, — warum so vorsichtig und zurückhaltend? Die Anmerkungen haben viel Sachliches zu erklären; sie helfen dem Leser, über zahlreiche Schwierigkeiten hinwegzukommen. 122: *Tartarin de Tarascon par Alphonse Daudet, ausgewählte Kapitel zum Schulgebrauch herausgegeben* von Dr. Gafsmeyer. Wir bedauern, auch mit dieser Lieferung nicht einverstanden zu sein, die den braven Tartarin dem „Schulgebrauch" zuführt und dem Gelächter der Schuljugend preisgibt. Denn ein tieferes Verständnis der köstlichen Figur fehlt ihr und mufs ihr fehlen, und wenn man etwa die Wahl damit rechtfertigen will, dafs das Werk in das Volksleben der Franzosen einführt, mithin modernen Forderungen entspricht, so sei nicht vergessen, dafs nur ein kleiner Teil des französischen Volkes, gerade der uns Deutschen entlegenste, hier geschildert wird, und dafs gerade dadurch recht schiefe Vorstellungen von unseren westlichen Nachbarn in den Köpfen unserer Schüler erweckt werden können. 123: *Choix de Nouvelles modernes. IV. Bändchen, Un Voyage forcé von Mme Henriette François, zum Schulgebrauch herausgegeben* von Bertha Breest. Die Verfasserin erzählt die rührende, auf einer wahren Begebenheit beruhende Geschichte in einem fliefsenden, eleganten Französisch und mit anerkennenswertem technischen Geschick, so dafs das Bändchen den Oberklassen höherer Mädchenschulen willkommen sein wird. Die Herausgeberin hat in den Anmerkungen Gutes geleistet, etwas mehr Knappheit hätte nichts geschadet. Wozu bei gelegentlichem Vergleich des Baues der Kapstadt mit einem Amphitheater in einem Dutzend Zeilen von den Amphitheatern der

alten Römer und den darin abgehaltenen Tierkämpfen erzählen? Wozu bei gelegentlicher Erwähnung eines Professors am Eton-College von der Gründung dieses Instituts durch Heinrich VI. berichten und hinzufügen, dafs die Zucht dort streng und das Leben sehr einfach ist, wobei sich die Schüler nicht viel denken werden? Mehr Freude hätte ihnen die Herausgeberin gemacht, wenn sie aus Cl. Klöpper S. 976 die Notiz entlehnt, dafs der Zögling seinem Vater dort jährlich etwa 6000 Mk. kostet! Auch Lieferungen 124, 125 dienen der Novellistik: *Choix de Nouvelles modernes V. (Fantaisies et Contes) par Mme Henriette François, ausgewählt und zum Schulgebrauch herausgegeben* von Bertha Breest, neun wenig umfangreiche, aber recht sinnige und anmutige Geschichten; VI.: *Erzählungen neuerer Schriftsteller ausgewählt und zum Schulgebrauch herausgegeben* von Prof. Dr. Grube, drei Erzählungen von Prosper Mérimée und eine von der Vicomtesse Joséphine du Peloux.

126: *Choix de Récits bibliques, mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben* von Dr. G. Keutel, 27 alttestamentliche, 23 neutestamentliche Geschichten nebst einigen Psalmen. Berichterstatter gesteht, zu dieser Veröffentlichung keinen Standpunkt finden zu können. — 128: *Pierre, le jeune Commerçant par Joseph Chailley-Bert. Für den Gebrauch in den höheren Klassen der Realanstalten, Realgymnasien und Handelslehranstalten im Auszuge herausgegeben* von J. Kammerer. Der Leser wird auf das angenehmste durch eine recht hübsche Erzählung in die Verhältnisse des Handelsstandes eingeführt; die Sprache ist fliefsend, vielfach dialogisch und vermittelt zahlreiche Worte und Wendungen speziell technischer Art. Dafs die Erläuterungen einen stattlichen Umfang erhalten haben, liegt in der Natur des Stoffes. — 129: *Dosia par Henry Gréville. Mit Anmerkungen zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeben* von L. Wespy, eine in Rufsland spielende „harmlose Entführungsgeschichte“, ein „moderner Gesellschaftsroman“, für den die höhere Schule kaum zu haben sein wird. Von derselben Verfasserin ist 130: *Aline, mit Anmerkungen zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeben* von F. Erler, vom Herausgeber als passende Lektüre junger Mädchen bezeichnet. 131: *Raymonde par André Theuriet, im Auszuge mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben* von Dr. Karl Schmidt, der erste Versuch, einen der gröfseren Romane Theuriets zu einer Schullektüre zu verarbeiten. Da war natürlich viel zu streichen, der Schlufs bedurfte völliger Umarbeitung, dennoch rechtfertigt die Arbeit die Wahl, und Gesamtdarstellung wie Details erfreuen den Leser; gewifs wird das Bändchen der Schule willkommen sein. 132: *Ausgewählte Erzählungen von André Theuriet, mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben* von K. Falck, zehn Geschichten, von denen einige wie La Truite, Les Pêches der Schule schon wohlbekannt, andere neu sind. 134: *Recueil de Contes et Récits pour la Jeunesse V. Im Auszuge mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben* von Bertha Schmidt, vereinigt vier Erzählungen von Mme Marian und Mme Julie Lavergne. 137: *La Bretagne et les Bretons, für*

den Schulgebrauch zusammengestellt und erklärt von Dr. A. Mühlan, ein etwas bunt aussehendes, aus verschiedenen Quellen hergeleitetes Büchlein, das vortrefflich imstande sein wird, für einen eigenartigen Teil des französischen Volkes und für ein sonderbares Land Interesse zu erwecken. Abbildungen, Übersichtskarte und leider etwas allzusehr auf Wortübertragung eingehende Erläuterungen (wozu fondre sur leur proie, blanche comme la craie, étouffer dans ce monstre de fer, au fond des ténèbres S. 14, 15 dem Schüler vorübersetzen?) dienen dem Verständnisse des Textes, der sich aus einer geschichtlich-geographischen Beschreibung der Bretagne, aus zwei Erzählungen, in denen die Gebräuche der Bretonen zur Anschauung gelangen, aus einer Schilderung der Volksüberlieferungen, Wohnung, Taufe, Hochzeit, Begräbnis, teils Prosa (Souvestre, Loti), teils Poesie (Brizeux) zusammensetzt — alles in allem eine gute Idee in guter Ausführung. Das ist eine Lektüre, die geeignet ist, den Sprachunterricht in jene ideale Sphäre zu rücken, in der ihm einst St. Waetzoldt seinen Platz anwies. Über den Schulbetrieb hinaus gehen zwei andere Bände der Sammlung. 133: *Le Traité de l'Éducation des Filles par Fénelon, für den Gebrauch in Lehrerbildungsanstalten bearbeitet, mit Anmerkungen und einem Wörterbuch versehen* von R. Weniger und im Grunde auch 138: *Voltaire, Diderot, Rousseau, Morceaux choisis. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben* von Prof. Paul Voelkel. Die Auswahl ist tadellos, die biographischen Einleitungen in ihrer knappen Fassung wertvoll, die Anmerkungen, von oft schon hier ausgesprochenen Bedenken abgesehen, dem Verständnis überaus hilfreich. Freilich sollte, wer sich mit Diderot und Rousseau beschäftigt, wissen, wer die Scipionen waren; auch Molière, Terenz, Newton, die Regierungszeit Alexanders d. Gr., die Lage des Skythenlandes, Mucius Scaevola dürften ihm bekannt sein, so dafs er besonders in der Magerkeit dieser Anmerkungen sich selbst davon Rechenschaft geben könnte. Es ist indessen zu bezweifeln, ob der hier gebotene Stoff für die Prima geeignet ist — dem Studierenden sei das Bändchen als Einführung in das französische Geistesleben des 18. Jahrhunderts warm empfohlen. — Früher erschienene Bände dieser Sammlung sind angezeigt Gm. 19, 156 f. (Schoppe); ZR. 26, 295 f. (A. B.) Eine korrigierende Anzeige der Neubearbeitung der Mlle de la Seiglière durch K. Schmidt, ZG. 55, 498.

. Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller wurden in No. 22 mit *Michaud, Histoire de la première Croisade* fortgesetzt, *für den Schulgebrauch bearbeitet* von H. Aschenberg, einem Werke, dessen Beliebtheit nicht erkaltet. Der Herausgeber hat durch Anmerkungen und Wörterbuch das Seinige zur Erklärung getan. Freilich machen sich beide zuweilen gegenseitig überflüssig: prêter serment, masse d'armes, en butte à tous les traits sind zweimal übersetzt. 24: *Ausgewählte Erzählungen von André Theuriet, für den Schulgebrauch erklärt* von Dr. Hallbauer, umfassen elf Nummern, von denen mehrere hier zum ersten Male der Schule dargeboten werden. Sehr hübsch sind

die sechs unter Noël au Village vereinigten Skizzen. Die Anmerkungen bieten das Erforderliche, besonders in der Erklärung von Provinzialismen. 25: *Paris et autour de Paris. Plaudereien über die französische Hauptstadt und ihre Umgebung. Nach französischen Quellen für den Schulgebrauch entworfen* von Ph. Plattner. „Plaudereien“, sagt der Verf., „benennen sich die nachfolgenden Skizzen, einesteils, weil der Verf. bemüht gewesen ist, den Bücherstil zu vermeiden und dem Unterhaltungston nahe zu kommen, besonders aber, weil sie zum Plaudern anregen sollen.“ In Paris ist der Gedanke entstanden, mit französischen Hilfsmitteln der Text hergestellt, der namentlich am Anfang sehr leicht gestaltet ist; Anmerkungen fehlen, da alle Erklärungen in den Text hineingearbeitet sind. Die 54 Skizzen verbreiten sich über alles, was von Paris und seiner Umgegend interessant und wissenswert ist; das Werk berührt sich daher mit dem Kommentar zu Rolfs Plan pittoresque. Pläne erleichtern die Anschauung. Plattner hat seitdem die Aufgabe nicht aus den Augen gelassen; in zwei Programmabhandlungen Paris et autour de Paris hat er Nachträge zu dem Buche geliefert. 27: *La Campagne française de 1757 aus la Guerre de sept Ans par Richard Waddington, für den Schulgebrauch herausgegeben und erklärt* von Dr. Otto Arndt. Es ist durchaus angemessen, in der Lektüre solche Teile der Geschichte des fremden Volkes in den Vordergrund zu stellen, die dessen Berührung mit Deutschland vor Augen führen, schon aus dem Grunde, weil die landläufige deutsche Darstellung der Ereignisse durch die fremde ergänzt, vielleicht berichtigt wird. Die Verwendung des erst 1899 erschienenen Werkes La Guerre de sept Ans, Histoire diplomatique et militaire, Les Débuts ist sehr glücklich zu nennen. W. schreibt einen klaren und lebendigen Stil, er erwärmt sich für seinen Gegenstand, er hat eingehende Studien gemacht, den Schauplatz der Begebenheiten wohl selbst besucht — wenigstens verrät die Schilderung des Schlachtfeldes von Rofsbach genaue Bekanntschaft, persönliche Eindrücke. Die Anmerkungen konnten nicht knapp ausfallen, doch begegnet nichts Selbstverständliches. Hier ist eine wertvolle Bereicherung unserer historischen Lektüre geboten. 29: *Histoire de la Révolution française de 1789—1792 par Theod. H. Barrau. Für den Schulgebrauch bearbeitet* von H. Zech, ist nicht minder zu begrüfsen; gewifs werden viele dieser Darstellung vor Mignet den Vorzug geben. Die Schilderung ist anschaulich, gedrängt freilich, doch durchaus verständlich und objektiv. Die Erklärungen sind sorgfältig gearbeitet, die beigegebenen Pläne nützlich. 30: *Corneille, Le Cid, für den Schulgebrauch bearbeitet* von Dr. Heinrich Drees. Die Ankündigung: „vor allem ist daher Lessings Hamburgische Dramaturgie zur Erklärung herangezogen“ erweckt die Hoffnung, dafs der Herausgeber dem Lehrer des Deutschen gründlich in die Hände gearbeitet hat; doch ist sie eitel — die Anmerkungen bringen aus der H.D. nichts als das bekannte Citat über die Ohrfeige in der Tragödie und die Einleitung kaum mehr, als dafs Lessing der Lehre von den Einheiten entgegengetreten ist. Zu 85, 20 hätte wohl

auf den Anfang des Cyrano de Bergerac verwiesen werden können. 32: *Molière, L'Avare, für den Schulgebrauch bearbeitet* von Dr. A. Diebler, verbreitet sich in umfangreicher Einleitung über Molières Leben und Werke, seine Bedeutung für die französische Komödie, insbesondere über den Avare und seine Quellen. Umfangreich sind auch die Anmerkungen: S. 85 bis 127, doch begegnet nur selten eine überflüssige Wortübersetzung wie bonne chère, paix!, le sens commun (im Wörterbuch wiederholt wie noch anderes). Frühere Bände sind beurteilt BbG. 37, 431.

Französisch-englische Klassiker-Bibliothek, herausgegeben von J. Bauer und Dr. Th. Link. 34: *Sous la Tonnelle par Emile Souvestre, zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeben* von Dr. Gg. Buchner, hebt aus dem bekannten Werke fünf ansprechende Erzählungen heraus. 36: *Les Origines de la France contemporaine par H. Taine,* herausgegeben von Dr. H. Gafsner, vereinigt aus verschiedenen Teilen der Origines vier dem Schüler besonders leicht verständliche, seiner geschichtlichen Bildung förderliche Abschnitte. Beide Ausgaben sind mit erklärenden Anmerkungen und mit einem Wörterbuch versehen. Günstige Urteile über frühere Bände BbG. 37, 127 (Geist).

Die Weidmannsche Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen erneuert zwei ihrer Vortrefflichkeit wegen längst anerkannte Ausgaben Molièrescher Komödien: *Le Misanthrope* und *L'Avare,* beide von H. Fritsche erklärt. Äufserlich unterscheidet sich diese zweite durchgesehene Auflage von der ersten durch die den Anmerkungen angewiesene Stelle; sie sind jetzt in einem besonderen Heft zusammengestellt, das durch einen schmalen Papiergurt am hinteren Deckel befestigt ist. Dem Texte des Misanthrope ist eine Einleitung voraufgeschickt, die in ihrem ersten Teile das Leben und die Werke des Dichters, im zweiten das hier zum Abdruck gelangende Drama im besonderen behandelt; dem Text des Avare geht eine Abhandlung über Molières Bühne und ihre Einrichtungen voraus, ihr folgt eine Einleitung zum Avare. Diese Zutaten erweisen sich als ausgezeichnete und bequeme Hilfsmittel zur Einführung in das Molière-Studium und können daher Studenten aufrichtig empfohlen werden. Beiden Ausgaben gesellt sich in der

Französischen und englischen Schulbibliothek (Renger) als Bd. 28 der Reihe B Poesie: *Les Précieuses ridicules, Comédie par Molière, für den Schulgebrauch erklärt* von W. Mangold. Ein Kabinetsstück, das man, trotz der nicht geringen Anzahl tüchtiger Ausgaben gerade dieser Komödie, mit dankbarer Freude hinnehmen mufs. Auch hier ist eine kurze Nachricht über den Dichter als Einleitung gegeben, genug für den Schüler; eingehender verbreitet sich der Herausgeber naturgemäfs über die Précieuses ridicules und die ihnen zu Grunde liegenden eigenartigen literarischen und kulturellen Verhältnisse. Die Anmerkungen verraten überall den gründlichen Kenner Molières und seiner Zeit; Mangold, der uns vor Jahren in Molières Meerschweinchenzeit eingeführt, und der aus

den Archiven für die Zeitgeschichte charakteristische Schriftstücke ans Tageslicht gebracht, hat hier durchweg aus dem Vollen zu schöpfen vermocht. Über früher erschienene Bände der Sammlung ZR. 25, 675 (A. B.).

Die Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit (Gaertner) ergänzt mit dem 44. Bde. den voraufgehenden, im vorigen Jahre erschienenen: *Histoire de France. II: Depuis l'avènement de Henri IV jusqu'à nos jours (1589 bis 1871), für den Schulgebrauch bearbeitet und mit Anmerkungen herausgegeben* von Dr. Heinrich Gade. Dieser Teil des Werkes entspricht dem Jb. XV, 24 besprochenen durchaus; dieselben Autoren sind herangezogen: Ducoudray, Bordier und Charton. In den ersten Kapiteln tritt die Gestalt Ludwigs XIV. gebührend in den Vordergrund, später Bonaparte. Die Anmerkungen beschränken sich auf das Wesentliche. Stammtafeln des Hauses Bourbon und der Familie Bonaparte sind lehrreiche Beigaben. Beurteilung früherer Bände: PA. 43, 211 (Bd. 28 bis 31. Wasserzieher), Zs. f. nfrz. Spr. 23, 156 (Sturmfels).

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller erscheint diesmal mit novellistischer Lektüre auf dem Plane; sie begleitet ein jedes Bändchen mit einem Sonderwörterbuche. Zunächst wird die im Vorjahre begonnene Ausgabe der Familiengeschichte *Les Bardeur-Carbansane* von Jacques Naurouze durch einen zweiten Teil fortgesetzt: *Frères d'Armes, für den Schulgebrauch herausgegeben* von Karl Roller. Man wird hier in den amerikanischen Freiheitskrieg, in die Gesellschaft Lafayettes und Washingtons versetzt; die Helden sind junge Franzosen. *Henri Margall, Vier Erzählungen aus En pleine Vie, für den Schulgebrauch herausgegeben* von Benno Röttgers, ist eine sehr willkommene Bereicherung des Lesestoffs für die mittleren Klassen, vorzugsweise für Mädchenschulen. *Auswahl aus François Coppée, für den Schulgebrauch herausgegeben* von Dr. Gerhard Franz, vereinigt Erzählungen in Prosa und in Versen, sowie Dramatisches, ist also wohl geeignet, den Dichter von verschiedenen Seiten kennen zu lehren. Mit anerkennenswertem Takt und Geschmack ist die Auslese getroffen; die vereinigten Lesestücke behandeln fast ausschliefslich französische Zustände, zugleich aber auch rein menschliche Verhältnisse. Bei La Médaille könnte man wohl fragen, ob einem Schüler die Feinheit der Darstellung, die psychologische Perspektive des Erlebnisses zum Bewufstsein kommen dürften. *Henry Gréville, Perdue, für den Schulgebrauch herausgegeben* von Margarete Altgelt, ist für Mädchenschulen bestimmt, denen es seit längerer Zeit schon durch M. v. Metzsch in Gerhards französischen Schulausgaben No. 5 zugänglich gemacht ist. Diese ältere Bearbeitung wird soeben als allein und ausschliefslich autorisierte Schulausgabe in dritter Auflage vorgelegt; die erklärenden Anmerkungen sind neugestaltet und mit dem Wörterbuche vereinigt. Frühere Bände der Freytagschen Sammlung sind besprochen ZR. 26, 609 bis 612 (A. B.), Gm. 19, 385.

Erläuterungen zu französischen Schriftstellern im Anschlufs an Schulausgaben von Hans Willert kommen einigen Stellen in Daudets Lettres de mon Moulin, Trente ans de Paris und Tartarin de Tarascon zu gute, die von den Herausgebern falsch oder garnicht erklärt worden sind. *Über französische Erzählungsliteratur in neuen Schulausgaben* berichtet Sturmfels Zs. f. nfrz. Spr. 23, 162—168; *Über französisches Schulleben in neuen Schulausgaben* ebenda 168—171.

3. Lesebücher.

Der für mittlere und obere Klassen bestimmte zweite Teil des *Französischen Lesebuchs* von Dr. Heinrich Lüdecking ist in elfter, nach den neuen Lehrplänen und Bestimmungen eingerichteter und vermehrter Auflage von Oberlehrer Herm. Lüdecking herausgegeben. Die Anmerkungen haben ihren Platz am Ende des Buches erhalten, auch sind einige Lesestücke durch modernere ersetzt. So begegnet man denn unter den Erzählern Daudet, Theuriet, Bourget, unter den Schilderern des Natur- und Volkslebens Zola, Flammarion, Brisson, unter den Historikern Sarcey und d'Hérisson; der Herausgeber hat hier offenbar den richtigen Weg betreten, um das bewährte Unterrichtswerk lebensfähig zu erhalten; möge er recht unbedenklich auf diesem Wege weiterschreiten! Besonders die siebente Abteilung, Gedichte, würde einige Rodungen wohl vertragen. H. Quayzin, dessen wohlgelungene *Premiers Essais* und *Premières Lectures* reichlich Zustimmung gefunden, setzt diese der Unterstufe gewidmeten Hilfsmittel in *Au Seuil de la Littérature et de la Vie littéraire* fort, das er höheren Schulen, auch Gymnasialkursen für Mädchen, bestimmt hat. Verf. sagt selbst, dafs die Chrestomathie darbietet une grande variété de sujets. Man findet meist kurze Abschnitte allerverschiedensten Inhalts, Prosa und Poesie, historische, geographische, beschreibende, erzählende, ernste und heitere. Darüber kann man nun sehr verschieden urteilen, über eines dürfte aber keine Meinungsverschiedenheit bestehen, dafs nämlich die Auswahl mit feinem Geschmack getroffen und kein einziges reizloses, uninteressantes Lesestück in der Sammlung zu finden ist. Das Wörterverzeichnis ist der Stufe entsprechend angelegt; über communauté morave S. 117 versagt es die Auskunft. — *Lectures et Exercices français. Französisches Lese- und Übungsbuch für Real- und Handelslehr-Anstalten, sowie höhere Bürgerschulen* von H. Bretschneider, I. Teil, ist in 3. Auflage und damit in recht veränderter Gestalt erschienen. Der Verf. ist sichtbar bemüht, sein Werk möglichst mit dem täglichen Leben in Beziehung zu setzen, praktisches Französisch zu übermitteln. Schulbücher, Jugendschriften, neuerdings auch ein französisches Spielbuch — denn er denkt daran, dafs auch Spiele unserer deutschen Kinder mit Gebrauch der französischen Sprache veranstaltet werden könnten! — sind die lebendigen Quellen, aus denen die hier gesammelten Beschreibungen, Erzählungen, Fabeln, Gespräche entlehnt sind. Anleitung zu mannigfaltiger mündlicher und schriftlicher Behandlung der Lesestücke gibt der

Verf. in der Vorrede: 17 verschiedene Arten der Ausnutzung werden den Unterricht wenigstens vor Eintönigkeit bewahren. — Die 8. Auflage von Karl Kühns *Französischem Lesebuch (Unterstufe)* wird als vermehrt bezeichnet; der Zuwachs besteht in einigen Gedichten und einer Beschreibung des Hölzelschen Bildes La Salle à manger; stärkere Umarbeitung, vorzugsweise Erleichterung, erfuhr der Abschnitt Histoire, dem sehr gute Illustrationen beigefügt sind. Wir besitzen ohne Zweifel in Kühns Lesebuch ein Unterrichtsmittel ersten Ranges. Anleitung, den hier gebotenen Lesestoff für den Unterricht auszunutzen und fruchtbar zu machen, gibt in einem eigenen Werke V. Mackenroth, *Mündliche und schriftliche Übungen zu Kühns französischen Lehrbüchern.* Auch hier ist die Mannigfaltigkeit grofs. Besonders waltet das Streben nach Anschlufs des grammatischen Unterrichts an die Lesestücke oder Bilder vor. Aufs genaueste sind die Übungen dem Lesestoff angereiht, so eng, dafs dem Lehrer wenig Möglichkeit bleibt, sich frei zu bewegen. Früher war es ein geflügeltes Wort, dafs mit dem Ploetz in der Hand auch ein Unteroffizier unterrichten könne: bei Mackenroths Buche fällt einem das unwillkürlich wieder ein. Das Werk besteht aus zwei Teilen und für die Allerärmsten, die garnichts vom Französischen verstehen und dennoch darin unterrichten müssen, ein Lehrerheft, das die Benutzung des schwierigeren Teiles wenigstens erleichtern soll.

Den 134. Band der Französischen und englischen Schulbibliothek (Renger) füllt ein *Französisches Lesebuch* von Otto E. A. Dickmann und Joseph Heuschen. Es ist für die mittleren Klassen der höheren Lehranstalten bestimmt und soll „eine Brücke schlagen zwischen dem Lesestoffe der gangbarsten Schulgrammatiken und der Lektüre zusammenhängender Werke“. Man findet hier kurze Erzählungen, Charakterschilderungen, Briefe, Gespräche, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Sprichwörter — alles aus mustergiltigen Autoren entlehnt und geschickt verarbeitet. Die Abschnitte Geschichte und Geographie berücksichtigen ausschliefslich Frankreich. Wie es in der Sammlung üblich, folgen den Texten kurze Erläuterungen.

Über ein von Dr. O. Boerner und Cl. Pilz herausgegebenes *Französisches Lesebuch insbesondere für Seminare, Teil I mit Wörterverzeichnis und Plan von Paris* wird ZlS. 12, 221 gesagt: Können Lehrerbildungsanstalten in einem ersten Teile mit so schwierigen Stücken beginnen, so sind sie um die Fassungskraft der Schüler zu beneiden. Gruppiert ist der Lesestoff nach allgemeinen Gesichtspunkten wie Familie, Schule, Gesellschaft, Vaterland, Religion u. dgl. Aus der 2. Auflage der Ausgabe A der Oberstufe zu Boerners Lehrbuch der französischen Sprache ist u. d. T.: *La France. Sa Description, son Histoire et son Organisation politique et administrative* ein Sonderabdruck des auf Frankreich bezüglichen Lesestoffs veranstaltet, der denen, die das Lehrbuch nicht benutzen, als Lesebuch dienen kann.

4. Gedichtsammlungen.

Eine kleine *Sammlung französischer Gedichte für deutsche Schulen* veranstaltet von Dr. Ernst Wasserzieher bildet das achte Heft von Gerhards französischen Schulausgaben. Die Hälfte der Gedichte stammt von Lafontaine und Béranger. Spärlich ist Victor Hugo vertreten; ferner begegnen Chénier, A. de Musset, Theuriet, Coppée, Nadaud, Caumont, auch Übersetzungen bekannter deutscher Gedichte fehlen nicht. Ein zweites Heft enthält biographische Angaben in französischer Sprache, knappe Anmerkungen und ein Wörterbuch, das einen recht elementaren Standpunkt des Benutzers voraussetzt (bête, bible, bœuf, bois!). — In vornehmer Ausstattung erscheint *Anthologie des Poètes français modernes. Blütenlese französischer Lyrik des 19. Jahrhunderts,* herausgegeben von A. Englert (2. verbesserte Auflage). Sie ist in erster Linie für die Schule bestimmt und bemüht sich mit Erfolg, alles fernzuhalten, was durch Rührseligkeit, Übertreibung und Unnatur dem deutschen Schüler anstöfsig werden könnte, und dafür Frische, Lebendigkeit, Natürlichkeit in der Auswahl walten zu lassen. Ein besonderes Verdienst liegt aber darin, dafs der Sammler bis in die neueste Zeit hineingegangen ist und zum Teil noch unbetretene Pfade eingeschlagen hat. Béranger ist — man staune! einer hat es gewagt — mit nur fünf Gedichten vertreten, Victor Hugo mit sieben — dafür aber Coppée mit sieben und Paul Verlaine mit vier. Wir haben bei genauer Durchsicht des Buches keine Nummern gefunden, deren Wahl nicht zu rechtfertigen wäre, keine Dichtung ohne Wert und ohne Interesse. Die Zutaten Englerts bestehen in einer ganz kurzen einleitenden Übersicht über die Entwickelung der französischen Lyrik im 19. Jahrhundert, in französisch gegebenen biographischen Notizen über die Dichter und in Anmerkungen, die teils Übersetzungshilfe gewähren, teils auf Parallelen aus französischen und deutschen Dichtungen hinweisen, was sich immer als anregend bewähren wird.

Als Bd. 31a von Perthes' Schulausgaben liegt vor eine *Sammlung französischer Gedichte. Proben aus der Lyrik des 19. Jahrhunderts nebst einem Anhange von Fabeln. Mit beigefügter Verteilung nach Klassen herausgegeben und erklärt* von Ferdinand Unruh. *I. Teil: Kanon. Metrische Vorbemerkungen. Texte. Literarhistorische Übersicht.* Die Anzahl der ausgewählten Gedichte und die der zu Worte kommenden Dichter ist bei Englert gröfser; Victor Hugo ist bei Unruh stärker vertreten, Verlaine und Catulle Mendès fehlen bei ihm, doch sind die Neueren keineswegs vernachlässigt und Dichter provinziellen Charakters besonders herangezogen. Es ist nicht uninteressant, zu beobachten, wie verschieden zwei Männer, vor dieselbe Aufgabe gestellt, sich bei der Auswahl verhalten, und zwar weniger wegen der Verschiedenheit als der Übereinstimmung. Zugegeben, dafs dabei die Schulüberlieferung die Hand im Spiele hat, es ist doch beachtenswert die gemeinsame Aufnahme von Beaudelaire, l'Albatros; Béranger, Adieux de Marie Stuart, Les Souvenirs

du Peuple; Coppée, Un Évangile; Hérédia, Les Conquérants, Maris Stella; Victor Hugo, Lui, Après la Bataille (la Grand'mère fehlt beidemale): Lamartine, La Retraite, Le Soir, La Cloche; Leconte de Lisle, Les Éléphants, Le Sommeil du Condor; Prud'homme, Les Danaïdes, Le Vase brisé; Richepin, Oceano Nox; Theuriet, Chanson du Vannier; Vigny, Le Cor. Unruhs Sammlung wird durch eine Auswahl von Fabeln abgeschlossen, in der Lafontaine hauptsächlich vertreten ist. Die Hauptregeln des französischen Versbaues sind nach Tobler aufgestellt. Dafs der Reim der Gleichklang zweier „Wörter" ist, die in dem betonten Vokal und den darauf folgenden Lauten übereinstimmen, sollte nicht gesagt werden. Die in deutscher Sprache geschriebenen biographischen Angaben über die Dichter sind etwas breit ausgefallen, die Gruppierung nach literarhistorischen Gesichtspunkten ist dagegen zu loben.

Eine Übertragung von acht französischen und sechs englischen Dichtungen verschiedener Verfasser veröffentlicht Prof. Dr. K. Mühlefeld im Programm des Realgymnasiums zu Osterode am Harz.

5. Übungsbuch.

Der Übersetzung aus der Muttersprache ins Französische und der damit verbundenen Einübung der Grammatik zu dienen, haben Prof. Dr. Böddeker und J. Leitritz gemeinsam einen umfangreichen Band deutscher Übungsstücke herausgegeben: *Frankreich in Geschichte und Gegenwart. Nach französischen Autoren zur Einübung der französischen Grammatik. Ein Übungsbuch zu jeder Grammatik, insonderheit zu Böddekers „Die wichtigsten Erscheinungen der französischen Grammatik"*. Die 185 enggedruckten Seiten deutscher Texte teilen sich in die Abschnitte Geschichtliches (von den Galliern bis auf die Commune, dabei Literatur- und Kulturgeschichte) und Land und Leute (Schilderungen von Provinzen und Städten, Verfassung und Verwaltung). Jedes Stück ist zur Einübung eines Kapitels der Grammatik eingerichtet. Man sieht, dafs die Verf. ein Realienbuch vorlegen, das die Kenntnis Frankreichs und der Franzosen vermittelt, und gleichzeitig ein Übungsbuch, einen Begleiter der Grammatik. Dafs wir eines solchen nicht entbehren können, bedarf für sie „wohl keines Beweises"; und mit der üblichen Berufung auf Münch, ohne die kein neusprachliches Lehrbuch mehr von Stapel läuft, wird dann das Übersetzen ins Deutsche gerechtfertigt und die dadurch herbeigeführte strenge Gedankenschulung als erwiesen betrachtet. Die Texte beruhen auf französischen Originalen: Thierry, Michaud, Duruy, Gérusez, Barante — also lauter literarisches Französisch, akademisch-papierne Rede, der Tod der lebendigen Umgangssprache. Freilich versichern die Verf.: Wir haben uns nach Kräften bemüht, dem Text das Gepräge einer natürlichen und unabhängigen Sprache zu erhalten. Wir meinen, dafs ihnen dies nur ungleich gelungen ist. Einer stilistischen Korrektur bedarf der Satz S. 97: das Heer des Herzogs von Braunschweig gestattete den verschiedenen Korps Napoleons, widerstandslos durch die

Engpässe hindurchzumarschieren. Knapp und praktisch sind die den Texten folgenden Anweisungen zum Übersetzen eingerichtet; eine Karte von Frankreich und ein Plan von Paris geben dem Schüler Gelegenheit, sich den Schauplatz der im Buche erzählten Ereignisse zu vergegenwärtigen. Das *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische für die oberen Klassen höherer Lehranstalten* von Dr. Fr. Lotsch will denjenigen Lehrern zu Hilfe kommen, die bei den Abschlufsprüfungen deutsche Texte zur Übersetzung ins Französische vorzulegen haben, denn es sei nicht leicht, hier immer etwas Passendes und Abgeschlossenes zu finden. Das menschenfreundliche Angebot spekuliert also auf eine unzureichende Leistungsfähigkeit und auf Ungeschicklichkeit der mit dem Unterricht auf der Oberstufe betrauten Lehrer, auf ihre mangelhafte Belesenheit und ihre — Bequemlichkeit. Und da wir über diese Männer günstiger denken als der Verfasser dieses Übungsbuches und meinen, dafs die Auswahl des Prüfungstextes eine ganz besonders schwer wiegende und verantwortliche Aufgabe des Lehrers ist, so möchten wir gegen solche Angebote Verwahrung einlegen. Aber auch als Übersetzungsbuch soll das Werk auf der Oberstufe benutzt werden. Der Inhalt der wenig umfangreichen Texte ist äufserst bunt; Verf. sieht es als einen Vorzug vieler Stücke an, dafs sie den Geschichtsunterricht zu beleben und zu vertiefen vermögen. Diese Aufgabe soll aber dem französischen Unterricht nicht oder nur für die Geschichte Frankreichs gestellt sein, und gerade mit französischen Verhältnissen beschäftigt sich kaum der vierte Teil der Stücke. Dafür erscheinen Sokrates und Demosthenes, der weise Salomo und der Mann im Monde. Während das eben genannte Werk gelegentlich einmal einer stilistischen Besserung bedurfte, finden sich hier stilistische Ungeheuerlichkeiten in Menge; G. Krueger hat Archiv 107, 461 eine Blütenlese abdrucken lassen. — Nützlich für alle, die einer Prüfung entgegensehen, sind: *Die Absolutorialaufgaben aus der französischen Sprache zusammengestellt* von Franz Jaeger. *8. vervollständigte Auflage durchgesehen* von Gymn.-Prof. Dr. Friedrich, und die *Übersetzung der Absolutorialaufgaben aus der französischen und englischen Sprache an den humanistischen Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen Bayerns* von Dr. Wilh. Steuerwald, 3. vermehrte Auflage, bis 1901 fortgeführt.

6. Anschauung und Konversation.

Zu L. E. Rolfs *Plan Pittoresque de la Ville de Paris* (Jb. XIV, 30) ist eine willkommene Ergänzung getreten, die sich beim Unterricht sehr nützlich erweisen wird, aber auch allen schätzenswert sein mufs, die sich mit französischen Realien beschäftigen: *Paris. Kommentar zu Rolfs' Plan Pittoresque und Plan Monumental de la Ville de Paris. Bearbeitet und herausgegeben* von Ludwig E. Rolfs und Theodor van Haag. Es ist ein überaus anziehendes Buch, zu dem man immer wieder gern zurückkehrt, in dem sich Erinnerungen auffrischen, in dem man aufs neue Lust

empfindet zu einem Besuche der wunderbaren Seinestadt. Wer die Fahrt nach Paris antritt, kann hier aus reinster Quelle vorbereitende Kenntnis schöpfen, sich über die mannigfachsten Fragen Auskunft verschaffen; wer sich auf die Schriftstellerlektüre präpariert, findet hier ein für alles, was die französische Hauptstadt angeht, und für manches mehr noch ausreichendes Nachschlagebuch. Zunächst wird über die Geschichte der Stadt gehandelt; dann macht man einen Streifzug durch die Strafsen und durch die Zeiten nach Anleitung der an einigen Gebäuden angebrachten Gedenktafeln, erfährt das Wesentlichste über die geographische Lage, die Einwohner, die Verwaltung, das Wappen von Paris, über Strafsenbeleuchtung und Wasserversorgung, um dann zu dem Hauptteile zu gelangen, den alphabetisch geordneten Erläuterungen zum Plan Pittoresque (S. 32 bis 180). Da wird von Strafsen, Boulevards, Brücken, Kirchen, Palästen, Museen, Theatern, von der Börse und der Banque de France, den Abattoirs, den Krankenhäusern, den Konservatorien, den Statuen und vielem anderen erzählt. Nirgends Weitschweifigkeit; handlich ist das Format, bequem die Benutzung. Um den Gebrauch auch denen zu erleichtern und fruchtbar zu machen, die den Plan Pittoresque nicht zur Hand haben, ist auch diesem Heft ein Stadtplan beigegeben. Besserungen gibt Sturmfels Zs. f. nfrz. Spr. 23, 157.

Während der Plan Pittoresque aufser Umfassungsmauern und Flufslauf auch die hauptsächlichsten Strafsenzüge in scharfer Weise hervortreten läfst, verzichtet Albert Schenk auf dem als Wandschmuck der Klasse gedachten *Paris Pédagogique* leider fast völlig auf die letzteren, wodurch der Eindruck der Stadt wesentlich abgeschwächt wird. 67 durch verschiedengefärbte und verschiedengestaltete Zeichen angedeutete Punkte findet man auf dem Plan: zunächst 17 Theater, dann die Lycées de garçons, die Lycées de filles, dann die Collèges und die Écoles supérieures und die Écoles municipales.

Als Anschauungsmittel bewähren sich nach wie vor auf das trefflichste die Hölzelschen Bilder. Die zu ihrer Verwertung im französischen Unterricht dienenden Anleitungen von L. Durand und M. Delanghe, *Die vier Jahreszeiten für die französische Konversationsstunde,* und die von denselben Herren bearbeiteten *Übungen für die französische Konversationsstunde* (Die Stadt, der Wald, Hochgebirge, Bauerhof) haben daher neue Auflagen erlebt. Auch für das Spanische sind neuerdings diese aus Frage und Antwort bestehenden Übungen nutzbar gemacht. An dieselben Bilder knüpft K. Heine seine *Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung, Ausgabe B,* während sich die A-Ausgabe an die Bilder von Strübing-Winkelmann anlehnt. Sie ist in 2. Auflage erschienen. Der Verf. versteht den aus den Bildern gewonnenen Stoff in Bewegung zu bringen; er beschreibt zuerst in kurzen, leicht verständlichen Sätzen das Gesehene, dann löst er die Beschreibung in Frage und Antwort auf, gewinnt und übt dabei einen umfangreichen Wortschatz und belebt den Unterricht durch Sprichwörter und Kinderreime, zum Singen

geeignete Chansons und kleine Fabeln. Auch versäumt Heine nicht, an die Behandlung jedes Bildes oder Bildteiles eine Aufgabe für eine freiere schriftliche Arbeit anzuschliefsen.

Verwertung von Bildern bieten ferner *Leçons et Lectures zu C. C. Meinholds Bildern für den Anschauungsunterricht.* Verfafst von J. Bechtle. Die Bilder sind vorwiegend genrehaft, verwirklichen mithin die von Rahn (vgl. Jb. XV, 33) ausgesprochenen Wünsche. Freilich nicht insofern, als hier von spezifisch französischem Inhalt abgesehen wird: man ist Zeuge des Familienlebens im gemütlichen Stübchen, des gewerblichen Lebens beim Bäcker, Fleischer, auf dem Weihnachtsmarkt, sieht dem Feld- und Gartenarbeiter zu, dem Schnitter, Jäger und Holzhauer und gönnt dem Herrn Pfarrer in der schattigen Laube sein Zeitungsblatt und seinen Schoppen Mosel. Das ist doch gewifs reich pulsierendes, wirkliches „tägliches Leben", und diese Bilder dürften daher zur Grundlage fremdsprachlicher Konversation durchaus geeignet sein. Bechtle hat das Möglichste getan, um sie auszunutzen. Er widmet dem Bilde zunächst eine schlichte Beschreibung, verzeichnet dann die darin enthaltenen Vokabeln und fügt die üblichen Questionnaires hinzu, die „wie die vorgedruckten Bildchen besonders bei der Ausarbeitung schriftlicher Aufgaben über die behandelten Bilder gute Dienste leisten werden". Eine Anzahl kurzer Lesestücke in Prosa und in Versen, die auf das soeben behandelte Bild inhaltlich Bezug nehmen, erweitern die aus der Betrachtung und den Beschreibungen gewonnenen Vorstellungen und lehren dieses neue Gut in der fremden Sprache benennen. Diese Beigaben sind sorgsam ausgewählt, man begegnet besonders in den poetischen Stücken recht wertvollen, anmutenden Sachen. Auch hier ist auf schriftiche Übung Rücksicht genommen: nicht selten stellt der Verf. Aufgaben, um durch Umformung oder Nachbildung der Lectures zu freier Behandlung der Sprache und zur Einübung der grammatischen Regeln Anlafs zu geben. Man scheidet von dem Buche mit dem angenehmen Gefühl, dafs es mit warmer Begeisterung für die lernende Jugend geschrieben ist.

Rahns Bilderatlas *A travers Paris et la France. Recueil de Gravures à l'Usage de la Conversation française destiné aux Écoles supérieures et à l'Enseignemeut personnel. 28 Gravures de Genre, choisies, graduées et expliquées* par Dr. J.-R. Rahn. *(Appendice contenant une petite Introduction aux Sujets des Gravures),* war bereits durch eine Broschüre des Verf. angekündigt, über die wir Jb. XV, 33 gehandelt haben. Ein schönes Werk, das, ganz abgesehen von der Verwertung im Sprachunterricht, der Jugend als Anschauungsmittel, als Einführung und Anleitung zur ästhetischen Betrachtung von Kunstwerken, zur Bildung des Schönheitssinnes nützlich sein wird. Der Schauplatz der meisten Bilder ist Paris: Champs-Elysées, le jardin du Luxembourg, die Halles, die Seine; aber auch die Provinz kommt zu ihrem Recht, man ist Zeuge einer Theatervorstellung bei den chasseurs in Lans-le-bourg in Savoyen, eines Bittganges in der Bretagne. Einige Bilder gehen über das Genre hinaus,. was wahrlich

kein Fehler: Napoleon an der Barriere von Bercy und Marie Antoinette au Petit-Trianon. Dafs der Inhalt nicht immer imposant und erschütternd ist, wird keiner verlangen; das komische Element kommt einigemale vortrefflich zur Geltung: le Seau improvisé und le Serpent échappé. Unbedeutend sind les récentes Chaleurs à Paris; dafs sich bei starker Hitze die Leute den Schweifs von der Stirn wischen oder sich dem Schlaf überlassen, dürfte nicht blofs in Paris vorkommen. Wir haben im vorigen Jahre Rahns Anregung mit Freude willkommen geheifsen; für die gewifs mühevolle Arbeit der Auswahl und für die Anleitung zur Behandlung der Bilder verdient er aller Fachgenossen Dank. Das Werk ist durch ein *Wörterbuch* vervollständigt worden, das dem Schüler eine Präparation auf die Durchnahme des Bildes in der Klasse möglich machen soll. Zu jedem Bilde stellt es zwei Vokabelreihen auf, eine für die Unterstufe, eine für die Mittel- und Oberstufe. Die erste ist nach Begriffen geordnet, die zweite folgt genau der im Anhang des Bilderatlas stehenden Beschreibung.

Auf den Anschlufs an Bilder verzichtet Georg Stier, *Causeries françaises. Ein Hilfsmittel zur Erlernung der französischen Umgangssprache. Für sämtliche höhere Lehranstalten, Fortbildungsschulen, Pensionate, sowie zum Selbststudium. 2. durchgesehene und vermehrte Auflage.* Das Sprechen einer Sprache definiert der Verf. durch die Fähigkeit, sich über die Vorkommnisse des täglichen Lebens zu unterhalten und zwar frei — ohne Benutzung eines Buches. Da eine solche Unterhaltung sich der Sprache des Umgangs bedient, so kann sie nicht aus einem Literaturwerke gelernt werden, sondern, wenn nicht aus dem persönlichen Verkehr, aus einem eigens zu diesem Zweck geschriebenen Buche, das die Unterhaltungsstoffe fertig und wohl geordnet enthält, und ein solches Buch sind die Causeries françaises. In der Tat ist der Stoff sehr reichhaltig, er umfafst die verschiedensten Lebenslagen, Beschäftigungen, Erlebnisse: Voyage en chemin de fer, sur mer, en ballon; fiançailles et mariage, baptême, célibat, testament; logement; incendie; repas, visite, fêtes, toilette; instruction, langues, théâtres, photographie; auf Panzerzüge, das Zeppelinsche Luftschiff, den Briefmarkenautomaten, den vélo-chasseur kommt die Rede — man kann nicht leugnen, die Vielseitigkeit ist erstaunlich; an Unterhaltungsstoff wird es dem Schüler Stiers nicht fehlen. Über die Benutzung des Buches gibt der Verf. genaue Anweisung: der Schüler erlernt zuerst die Vokabeln des zu behandelnden Abschnitts, liest und übersetzt ihn, beantwortet die vom Lehrer im Anschlufs an den Text gestellten Fragen; auf der Oberstufe gestaltet sich die Unterhaltung freier, indem der Anschlufs an den Text aufgegeben und auf benachbarte Gebiete (auch auf Grammatik!) übergegriffen wird. Das ist nicht eben neu; ein geschickter Lehrer wird sich gewifs noch andere Wege bahnen als die hier vorgeschriebenen. — Gleichem Zweck widmet Gerhard Strotkötter seine Zusammenstellung *La Vie journalière oder Konversationsübungen über das tägliche Leben in französischer und deutscher Sprache.* Auch er geht

davon aus, dafs die Fähigkeit angestrebt wird, sich über die Vorkommnisse des täglichen Lebens zu unterhalten. Nun sind Familie, Staat, Heer nicht Vorkommnisse, sondern Einrichtungen. Wohl aber gehört dahin, was ein Mensch an einem Tage an Beschäftigung vornimmt, wie und wohin er spazieren geht, wie er Besuche macht, Unterricht nimmt. Diese Dinge sollen neben der Lektüre den Stoff zu den Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache abgeben. Das Frage- und Antwortspiel gefällt dem Verf. nicht; er ruft die Phantasie, die Erinnerung zu Hilfe: indem sich der Schüler einen Besuch, den er gemacht, in allen Einzelheiten, mit allen Wendungen des Gespräches ins Gedächtnis zurückruft, und indem er dies alles in der fremden Sprache wiedergibt, treibt er eine erspriefsliche Übung. Nur um dem Schüler bei dieser Erinnerung zu Hilfe zu kommen, richtet der Lehrer kurze Fragen an ihn. Man unterhält sich über die Beschäftigung im Laufe eines Tages, über das Schulleben; später verfällt der Verf. aber in die bekannten Gespräche chez le chemisier, chez le cordonnier. Unter dem Text verzeichnet er eine reiche Fülle von Phrasen und Synonymen.

Stoffe zu französischen Sprechübungen über die Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens. Nebst einem Wörterverzeichnis. Im Sinne der amtlichen Lehrpläne von 1901 zum Gebrauche an Gymnasien (O III bis O I) und Realanstalten (O III und U II) bearbeitet von Dr. K. Kron. Das in der Art des Petit Parisien eingerichtete und ausgestattete Bändchen gibt Anleitung, sich in verschiedenen Lebenslagen oder bei allerlei Anlässen in Frankreich zu benehmen und auszudrücken. Daher berührt es sich vielfach mit Stiers Causeries, die breiter angelegt sind und mehr Material enthalten. Kron bereitet auf den Besuch in einem fremden Hause, auf den Einkauf im Magazin, auf die Gepflogenheiten im Café und im Bierhause vor, führt ins Familien- und ins Ankleidezimmer usw. Wie er arbeitet, ist aus dem Petit Parisien und En France bekannt: sauber, zuverlässig, geschmackvoll. Zu den eben genannten früheren Werken hat er ein *Petit Vocabulaire explicatif des mots et locutions contenus dans Le Petit Parisien usw.* ausgearbeitet, in dem die Vokabeln französisch umschrieben und erklärt werden, ganz im Sinne Langes (S. 17). Das bekannte *Begleitwort und Frageschule* ist auch den *Sprechübungen* beigegeben.

Die Forderung, auch die Vorkommnisse des Schullebens in der fremden Sprache zu erledigen, hat zu einigen Sammlungen sogenannter Schulredensarten geführt, über die Jb. XV, 30 f. gehandelt worden ist. J. Metzger, *Über Sammlungen von französischen und englischen Schulredensarten,* SwS. 18, 216, betrachtet solche Arbeiten als betrübende Erscheinungen. Ihrem ganzen Inhalte nach seien sie doch nur für den Lehrer bestimmt, und von dem sollte man annehmen, dafs seine sprachliche Ausbildung ihn in den Stand setzt, auf die Hilfe so kleiner Mittel zu verzichten. Ein Bekenntnis und ein Zugeständnis, dafs die meisten Lehrer die genügende Bildung nicht erworben, nennt Verf. solche Sammlungen, um

nun sogleich auch den Schlufs zu ziehen, dafs die Universitäten das Erforderliche nicht leisten! Aufserdem gehen ihm die vorhandenen Versuche, besonders der von Schmidt, vielfach über das Ziel hinaus, doch sei dieses Buch empfehlenswert, da es geeignet ist, „vielen leider noch das einzige praktische Hilfsmittel zur Einführung in den Lehrdienst“ zu sein. Auch Metzger scheint uns über das Ziel hinauszuschiefsen. Man kann recht gewandt französisch sprechen und doch über einen Ausdruck in Zweifel sein, der in irgend einem technischen Betriebe, z. B. dem Schulbetriebe, geprägt ist. Spezialwörterbücher sind daher von grofsem Nutzen, und so etwas wollen die in Rede stehenden Sammlungen auch nur sein. Von diesem Gesichtspunkt aus beurteilt Dr. Menge LL. 68, 113 Engelke, La Classe en Français, als durchaus dankenswerte Erscheinung. Dafs Übereifer gelegentlich des Guten zu viel getan, hat Berichterstatter a. a. O. nicht verschwiegen.

Wer die Schwierigkeit kennt, auf die oft ein Versuch stöfst, Schülern zu fremdsprachlicher Rede den Mund zu öffnen, wird dem Verfahren Beifall zollen, das zur Bekämpfung dieser Schwierigkeit Dr. A. Pacius, *Beitrag zum Anfangsunterricht in der französischen Sprache,* eingeschlagen. Er hat drei Stücke des in der Klasse gebrauchten Lehrbuchs (Plattner) in dramatische Form gebracht und mit verteilten Rollen eingeübt — am Ende der Stunde, als Belohnung für Aufmerksamkeit und Fleifs.

7. Stilistik.

Das oben erwähnte Übungsbuch von Dr. Fr. Lotsch liegt in französischer Fassung als *Exercices de Style* vor; es enthält demnach 93 kurze, verschiedenen Verfassern entlehnte, die allerverschiedensten Gegenstände behandelnde Abschnitte. Die zeitlichen Grenzen werden durch Voltaire einerseits, durch E. Renan, Gaston Paris, G. de Maupassant andererseits bezeichnet. Der Inhalt der Stücke ist erzählend, beschreibend, betrachtend. Es scheint die Absicht des Verf. zu sein, durch diese Musterstücke dem Schüler Stoff und Form zu freien Arbeiten zu überliefern, ihm auch Anhalt zu bieten zu Umformungen und Nachahmungen, wie sie die neuen preufsischen Lehrpläne im Auge haben (s. oben S. 2). Doch besitzen wir bereits entschieden zweckmäfsigere Hilfsmittel; es sei nur an Goerlichs vortreffliche Arbeiten erinnert. — Über *Einige Kapitel aus der französischen Stilistik* verbreitet sich Dr. Clemens Klöpper (Neusprachl. Abh. 11).

III. Englisch.

1. Grammatische Lehrbücher.

Von älteren, bekannten Werken erschien das *Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache* von E. H. Barnstorff in 4. Stereotyp-Auflage. Von der Jb. XII, 28 besprochenen zweiten unterscheidet sie sich durch eine

Erweiterung der Lautlehre, der kurze Erläuterungen hinzugefügt sind, und durch Kürzung der an Hoelzelsche Bilder geknüpften Beschreibungen. Der *Leitfaden für den englischen Unterricht. Auf Grund der neuen preufsischen Lehrpläne von 1892 verfafst* von Dr. K. Deutschbein und Dr. G. Willenberg zerfällt in I. Teil, Elementarbuch (Formenlehre) und II. Teil (Syntax); dieser ist in dritter, jener in vierter Auflage erschienen. Umfangreichere Veränderungen hat die Syntax aufzuweisen, besonders durch die Einfügung eines Abschnitts über Geography of Great Britain and Ireland, dem ein Plan von London beigegeben ist. Dieser Abschnitt wird auch als eigenes Heft ausgegeben und den Besitzern älterer Auflagen vom Verleger unentgeltlich überlassen. Zwei *Ergänzungshefte zu Deutschbeins Lehrgang B* herausgegeben vom Verfasser enthalten Einzelsätze und zusammenhängende Übungsstücke zum Übersetzen ins Englische im Anschlufs an Lektion 1—39 und 40—61 des genannten Unterrichtswerks.

Eine verkürzte Ausgabe erfuhr: Dr. H. Fehse, *Englisches Lehrbuch nach der direkten Methode für höhere Schulen.* Es ist in dieser Gestalt vornehmlich für Gymnasien bestimmt, die dem Gegenstande nicht viel Zeit zu widmen vermögen. Den Anfang macht eine kurze Lautlehre; dann werden die elementaren grammatischen Erscheinungen an einem dem Verkehr des Tages abgelauschten, vielfach dialogisch gestalteten Text zur Anschauung gebracht und eingeübt. Da ist die Rede von der Familie, dem Kommen und Gehen, den Mahlzeiten und dem Wetter. Sprichwörter und Rätsel, später kleine Gedichte sind zur Belebung des Unterrichts eingeflochten. In einem zweiten Kursus nehmen die Texte noch mehr ein englisches Gepräge an; da ist von London die Rede, eine Fahrt durch die Strafsen der Weltstadt wird unternommen, vom englischen Klima, von der Geschichte und den Helden des englischen Volkes gesprochen. So gehen Spracherlernung und Einführung in die Realien Hand in Hand. Wird im Anschlufs an die Texte die Grammatik induktiv gelehrt, so ermöglicht eine kurze Sprachlehre den systematischen Überblick über die Formen und die Regeln der Syntax. Der Befestigung des Erlernten dienen deutsche Übungsstücke zum Übersetzen; ein mit Aussprachebezeichnung versehenes Vokabular vermittelt Worte und Phrasen. Für erklärende Illustrationen ist durch eine Münztafel, eine Karte von Grofsbritannien, einen Plan von London, sieben dem Text eingefügte Skizzen reichlich gesorgt.

Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache von Dr. Konrad Meier und Dr. Bruno Afsmann, *II. Teil: Englisches Lese- und Übungsbuch B. Oberstufe,* bietet auf den ersten siebzig Seiten Syntactical Exercises, zahlreiche und mannigfaltige Übungen zur Befestigung der Regeln. An kurzen Sätzen lernt der Schüler z. T. nach Anleitung von Satzbildern und Satzformeln allerlei Umformungen, Umstellungen, Ergänzungen vornehmen und wird dadurch zu einer kräftigenden Geistesgymnastik angehalten. Im Reader S. 75—195 sind englische, meist

neueren Autoren mit Geschmack entnommene Lesestücke enthalten; alle von spezifisch englischem Inhalt, berücksichtigen sie die verschiedensten Seiten des englischen Lebens. Zu freien Arbeiten soll der Abschnitt Composition Exercices anleiten; auch hier ist geschickt zur Umformung bekannter Erzählungen, zur Beschreibung bekannter Gegenstände u. dgl. Anweisung gegeben. Den Beschlufs machen deutsche Texte zur Übersetzung ins Englische; sie sind meist dem Gebiete der englischen Geschichte entnommen. Die Verfasser der *Hilfsbücher* haben von ihrem Werke auch eine *Ausgabe für Anstalten mit dreijährigem Kursus* veranstaltet: *Teil I. Englischer Lehrgang.*

Eine beachtenswerte Studie veröffentlicht C. Stoffel, *'Must' in modern English*, Engl. St. 28, 294. Er betrachtet die Form zunächst als an imperfect tense, dann als a present tense. Ferner sei hervorgehoben Prof. Dr. J. Ellinger, *Über einige Unterschiede zwischen der Syntax des literarischen und der des gesprochenen Englisch*, ZR. 26, 129—141. Die Unterschiede beider Arten des Englischen bestehen auf dem Gebiet der Aussprache, des Wortschatzes und der Syntax; auf mehrere Punkte der letzteren wird hier eingegangen.

2. Ausgaben von Schriftstellern.

Sammlung französischer und englischer Schulausgaben (Velhagen & Klasing). Lieferung 77: *Englische Parlamentsreden mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben* von Dr. Otto Hallbauer. Es haben sich in neuerer Zeit mehrere Stimmen gegen die Lektüre von politischen Reden vernehmen lassen, besonders mit Betonung der Schwierigkeiten, die dem Schüler aus den dabei als bekannt vorauszusetzenden staatlichen, gerichtlichen, parlamentarischen Einrichtungen erwachsen müssen. Das Gymnasium läfst sich trotz ähnlicher Schwierigkeiten von Demosthenes und Lysias nicht abschrecken — auch der Realgymnasiast wird sie bei sorgfältiger Anleitung zu überwinden vermögen und daraus einen trefflichen Gewinn für seine Kenntnisse der Geschichte und der „Bürgerkunde“ des fremden Volkes ziehen. Darum seien diese Reden — eine des W. Pitt, zwei von Macaulay, eine von J. Bright — ebenso warm willkommen geheifsen, wie einst British Eloquence in Kühtmanns Textausgaben. Durch knappe Einleitungen und einen Kommentar ist für das Verständnis ausreichend gesorgt. Nicht minder erfreulich ist 78: *Simple Stories for young Folks from various Authors in Auszügen mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben* von Prof. Dr. K. Bandow, ein Lesebuch, das für die Obertertia der Realgymnasien und Oberrealschulen bestimmt, zehn leichte, auch stofflich anregende und belehrende Erzählungen enthält. Freilich vermittelt nicht jede derselben Kenntnis von Land und Leuten in England, und mit Miss Ewings Daddy Darvin's Dove Cot, woraus No. I ein übrigens sehr geschickter Auszug ist, ist neulich A. Bechtel stark ins Gericht gegangen. In den dem vorausgesetzten Standpunkt des Schülers genau berücksichtigenden Anmerkungen er-

kennt man unschwer die Hand eines Meisters. 79: *The Tempest by Shakespeare mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben* von Dr. Oscar Thiergen. Die Einleitung berichtet über des Dichters Leben und Werke, seinen Versbau, The Tempest insbesondere; die Anmerkungen, scheinbar umfangreich, in Wirklichkeit knapp und auf das Wesentliche beschränkt, gewähren ein ausgezeichnetes Hilfsmittel. Diese schöne Ausgabe des herrlichen Spiels wird gleich der Hamannschen der deutschen Shakespeare-Literatur zur Zier gereichen. 80: *England under the Reign of George III from the tenth Chapter of A Short History of the English People by J. R. Green,* herausgegeben von Dr. Otto Hallbauer, bietet den Oberklassen eine ernste historische Lektüre dar. Zahlreiche Ereignisse von bedeutender Tragweite, Verwicklungen mit Mächten diesseits und jenseits des Weltmeers, innere Entwickelung auf staatlichem, moralischem, industriellem, wissenschaftlichem Gebiete — alles dies zieht, anschaulich geschildert, an dem Leser vorüber. Es ist kein Zweifel, dafs diese Lektüre nicht als belehrend allein, auch als Herz und Gemüt bildend sich erweisen wird. Für den Erklärer gab es viel zu tun: Hallbauer hat sich seiner Aufgabe mit Geschick und Gewissenhaftigkeit entledigt. 81: *Stories from the Jungle Book by Rudyard Kippling,* herausgegeben von Dr. Emil Döhler. Wer wird nicht mit hellem Vergnügen vom Knaben Mowgli the Frog lesen, der unter den Wölfen im Dschungelstaat aufwuchs, von Tabaqui und Shere Khan! Und wer ein Lesebuch im Unterricht benutzt und eine dieser Geschichten darin findet, wird sie sicherlich nicht überschlagen. Für eine Semesterlektüre wiegt aber diese Bearbeitung des Jungle Book nicht schwer genug. Der Herausgeber bestimmt sie dem dritten, „besser erst dem vierten Jahr“ des englischen Unterrichts — hier aber erwartet der Schüler gediegenere Kost als Tiergeschichten, so anmutig und ergötzlich sie auch sein mögen.

Kippling ist auch noch anderweitig der Schule zugeführt. In Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller hat Prof. Dr. Ellinger *Vier Erzählungen von Rudyard Kippling,* für den Schulgebrauch herausgegeben, alle sehr hübsch zu lesen; ferner erschienen *G. A. Henty, Both Sides the Border, in gekürzter Fassung herausgegeben* von Dr. Karl Münster. Die Sammlung brachte von demselben Verf., einem beliebten Jugendschriftsteller, bereits die Erzählung On the Irrawaddy. Die hier in starker Kürzung gebotene führt den jugendlichen Leser in das wilde Borderleben und in die Zeit, für die ihn später die Lektüre Heinrichs IV. erwärmen soll, in die Tage des edlen Hotspur. Henty erzählt vortrefflich, seine Sprache ist durchaus klar, ohne Schwierigkeiten. Die knappe Fassung der Anmerkungen sei lobend hervorgehoben. *H. C. Adams, The Cherry-Stones. Partly from the Mss. of the Rev. W. Adams. Für den Schulgebrauch herausgegeben* von Dr. Hermann Ullrich, ist eine Jugendschrift, die mehr durch ihr englisches Kolorit als durch den moralisierenden Inhalt sich der deutschen Schule empfiehlt. *Mark Twain, A Tramp abroad, ausgewählte Kapitel für den Schulgebrauch*

herausgegeben von Dr. Max Mann, ist reich an humoristischen Schilderungen, poetischen Betrachtungen, unrichtigen Auffassungen, treffenden und schiefen Beobachtungen — z. B. dafs unsere Gymnasiasten *are compelled to work like a slave.* Es bietet eine höchst amüsante Lektüre, und ein regnerischer Sonntagnachmittag schrumpft in ein Minimum von Zeit zusammen, wenn man sich in dieses Buch vertieft. Eine andere Forderung mufs man freilich an die Schullesestoffe stellen, und ob die Ausgabe als solche einen Zweck erfüllt, soll dahin gestellt bleiben. Als nicht geeignet bezeichnet die Ausgabe auch A. B. ZR. 26, 612 f. Frühere Bände der Freytagschen Sammlung sind beurteilt worden ZöG. 56, 622 (Ellinger), ZlS. 12, 129, Gm. 19, 86, ZR. 26, 613—614 (A. B.), Bbl. Anglia 11, 121: 208; 307. Hier wird gelegentlich der Ausgabe von Englands First Century durch H. Müller in Übereinstimmung mit Jb. XIII, 41 die Breite der Anmerkungen gerügt: „wären die von dem Herausgeber beigefügten Anmerkungen alle und in ihrem ganzen Umfange zum Verständnis des Schriftstellers notwendig, so könnte dies fast als ein Beweis dafür gelten. dafs die Lektüre für den Schüler nicht pafst“ (Glauning). Und noch eines! Es ist gewifs ein Vorteil für die Lehrer, durch Verzeichnisse der in einer Sammlung erschienenen Werke auf dem Laufenden erhalten, auch über Inhalt und Verwendbarbeit der Ausgaben unterrichtet zu werden. Der Freytagsche Verlag tut dies in jedem Bändchen, indem er ein 16 Seiten starkes, umständliches Register seiner neusprachlichen Schriftstellerausgaben dem Titelblatt voraufgehen läfst; dafs sich aber dasselbe umständliche Register auch im separat gelieferten Wörterverzeichnis findet, der Schüler, den es aufserdem nicht interessiert und für den es auch garnicht bestimmt ist, es mithin zweimal mit sich herumtragen mufs, ist nicht zu rechtfertigen.

Die Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit (Gaertner) enthält als Bd. 39: *Modern English Novels, für den Schulgebrauch herausgegeben* von Oberlehrer A. Mohrbutter, zehn in gutem Englisch geschriebene und leicht verständliche Erzählungen unbekannter Verfasser; als Bd. 40: *In the far East. Tales and Adventures by R. Kippling, G. Boothby, and F. A. Steel.* Herausgegeben von Dr. Karl Feyerabend. Alle diese Erzählungen spielen in Indien und führen in die geographischen, geschichtlichen, kulturellen Verhältnisse des englischen Asiens vortrefflich ein, ohne das novellistisch-phantastische Element zu vernachlässigen. Über frühere Ausgaben Bbl. Anglia 11, 272.

Von einem jüngeren Unternehmen: Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit, für Schule und Haus herausgegeben von Dr. J. Klapperich (Glogau, Flemming), das mit einem Bändchen *Stories for the Young* debutierte, liegen in sauberer und geschmackvoller Ausstattung, in würdig grofsem Formate, in klarem Druck vor: Bd. IV: *The Coral Island. A Tale of the Pacific Ocean by Robert Michael Ballantyne, für den Schulgebrauch bearbeitet und erläutert* von Dr. J. Klapperich. Eine

der in England am meisten gelesenen Jugendschriften ist hier etwa um zwei Drittel gekürzt: Abenteuer dreier Jungen, die auf eine Koralleninsel verschlagen sind, in erster Person erzählt, also eine Robinsonade, eine anregende und frische Lektüre für Knaben und eine treffliche Bereicherung der novellistischen Schulliteratur. Die anderen Bände haben geschichtlichen Inhalt: V.: *Chamber's History of the Victorian Era. The Reign of Queen Victoria, ausgewählt und erläutert* von Dr. J. Klapperich, erzählt von dem Leben und Wirken der Königin und hervorragender, hochverdienter Engländer des 19. Jahrhunderts, wie Rich. Cobden, Robert Peel, Lord Ashley, von der Penny-Post, Irland und dem Krimkriege, von der Londoner Ausstellung und dem südafrikanischen Kriege — also von Dingen, die im eminenten Sinne der Geschichte und der Charakteristik des fremden Volkes in neuester Zeit bei unseren Schülern Verständnis bereiten. Auch hier sind die Anmerkungen knapp bemessen, lassen aber nichts Wesentliches unberücksichtigt. In einer B-Ausgabe sind sie wie die Einleitung in englischer Sprache gegeben, denen zum Dienst, die den Kommentar in der fremden Sprache wünschen. War in diesem Bande die Entwickelung der aufsereuropäischen Teile des britischen Weltreichs nur in aller Kürze angedeutet, so ist ihr der VI. Band völlig gewidmet: *The Growth of Greater Britain. A Sketch of the History of the British Colonies and Dependencies by F. B. Kirkman, ausgewählt und erläutert* von Dr. J. Klapperich. Er ist aus einer Sammlung von Geschichtslesebüchern zusammengestellt, die von einer Glasgower Firma als The Raleigh History Readers für englische Schulen herausgegeben wird. Die Entstehung der englischen Seemacht unter Hawkins und Drake, die Besiedelung Nordamerikas und der westindischen Inselwelt, die Ausdehnung der britischen Machtsphäre in Asien, Südafrika, Australien bilden den Inhalt des Buches, zu dessen Empfehlung damit wohl genug gesagt ist. Hinzugefügt sei daher nur, dafs sich der Text ungemein glatt liest und die Anmerkungen auch hier knapp, doch erschöpfend sind.

Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller. Bd. 21: *Three Men in A Boat (to say Nothing of the Dog) by Jerome K. Jerome, für den Schulgebrauch erklärt* von Prof. H. Schmitz, eine starke Zusammenziehung des Originals, aber noch reichlich von der erwärmenden Frische und Lebendigkeit der mit Recht beliebten Erzählung durchweht. Als Schullektüre ist das Werk wohl zu rechtfertigen, die landschaftlichen Schilderungen, die Darstellung volkstümlicher Bräuche, die historischen Erinnerungen, die sich den ausgezeichnet charakterisierten three men darbieten, befriedigen ebenso wie die vorherrschende Form lebendiger Rede die weitestgehenden Ansprüche. Auch hier ist der erklärende Teil wegen seiner gedrungenen Kürze zu loben. Bd. 23: *Julius Caesar by William Shakespeare, für den Schulgebrauch erklärt* von Dr. Gustav Wack, wird überall willkommen sein. Bd. 26: *Three Tales from The Jungle Book and The Second Jungle Book by Rudyard Kippling, für den Schulgebrauch herausgegeben* von Dr. A. Herting enthält gleich

der oben besprochenen Auswahl Mowgli's Brothers und Tiger-Tiger, als drittes Stück aber The Miracle of Purun Bhagat. Wir können über den „Schulgebrauch“ hier nur auf das oben Gesagte verweisen.

Französisch-englische Klassiker-Bibliothek, herausgegeben von J. Bauer und Dr. Th. Link, enthält als 33. Bändchen *With Clive in India by G. A. Henty, für den Schulgebrauch herausgegeben* von Georg Wolpert. Historische Belehrung in novellistischem Gewande wird stets willkommen sein, und wer nicht zu Macaulays Lord Clive greifen will oder kann, um seine Schüler mit der Besitznahme Indiens durch die Engländer bekannt zu machen, möge es mit dieser Schilderung versuchen. Der Held ist ein Knabe, und damit ergibt sich eine weitere Empfehlung der Ausgabe: ein Gefecht mit Piraten, der von einem Augenzeugen berichtete Kampf der Engländer mit den Franzosen müssen ein jugendliches Gemüt in Spannung setzen. Über Land und Städte in Indien könnte vielleicht etwas mehr mitgeteilt werden. Auch sollte die Datierung der Ereignisse (1757) nicht erst auf S. 28 stehen. Im Wörterbuche fehlen *at a great rate, gay (housing), Pacific;* auch würde der Leser gern erfahren, warum das Meer östlich vom Kap der guten Hoffnung mit diesem Namen benannt wird. 35. Bändchen: *History of the Conquest of Mexico by William H. Prescott, zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeben* von Gust. Adolf Stoll, übt auch in diesem Auszug den alten Reiz auf den Leser und wird, was auch von strengem Standpunkt neuerdings gegen Prescott als Klassenlektüre eingewandt worden, in der Schule ein dankbares Publikum finden. Auf Erläuterungen hat der Herausgeber verzichtet, jedoch ein Wörterbuch zusammengestellt.

English Library (Kühtmann) brachte zunächst zwei novellistische Werke, eine Verkürzung des um die Mitte des 19. Jahrhunderts in hohem Ansehen stehenden Romans von *W. Cummins, The Lamplighter,* und *Mark Twain, The Prince and the Pauper, a Tale for young People of all Ages,* beide mit Anmerkungen, Fragen und einem Wörterbuche herausgegeben von Prof. C. Th. Lion. Mark Twains Erzählung bietet eine leichte, verständliche Lektüre, die Darstellung ist spannend, die hineinverwebten historischen Bestandteile äufserst lehrreich, so dafs das Buch den Mittelklassen empfohlen werden kann. Rein geschichtlich ist *History of England by Frances E. Cooke, im Auszuge nach der zweiten Auflage des Originals mit Anmerkungen und Fragen nebst einem Wörterbuch zum Schulgebrauch herausgegeben* von Elisabeth Taubenspeck. In überaus klarer, durchsichtiger Schilderung zieht die Geschichte Englands von den Zeiten Julius Caesars bis auf Queen Victoria am Leser vorüber, oberflächlich freilich, oft sehr schnellen Schrittes, doch ohne ein wichtiges Ereignis unerwähnt zu lassen. Der Schüler der Mittelstufe wird von dem Buche Freude und Nutzen haben. Die Erläuterungen beschränken sich auf ganz knappe Erklärung persönlicher und geographischer Namen: S. 78 bleibt *Master Ridley* unerklärt; auch könnte eine Bemerkung zu S. 71 Tower Hill gemacht sein.

Das 129. Bändchen der französischen und englischen Schulbibliothek (Renger) ist als Grundlage zu englischen Sprechübungen gedacht und wird daher später besprochen werden. Bd. 133: *English School Life. Für den Schulgebrauch herausgegeben* von F. J. Wershoven, mit 7 Abbildungen, schildert anschaulich das Leben an einer grofsen englischen Schule und führt somit in ein hervorragend bedeutendes Gebiet des englischen Kulturlebens ein. Wie dies des Herausgebers Art ist, stellt er auch hier seinen Text aus einer Anzahl von Quellenwerken zusammen; die Darstellung ist flüssig nnd lebendig; es fehlt nicht an Gesprächen, auch Gedichte von Byron und Gray werden mitgeteilt. Die Verlagsbuchhandlung hat von dem Werke zwei Ausgaben veranstaltet, eine mit deutschen, eine mit englischen Erklärungen. Über frühere Erscheinungen Bbl. Anglia 11, 273.

Modern English Authors ist der Titel einer Sammlung von Schulbüchern, die von Prof. Heinrich Saure verfafst und in Berlin bei Herbig, dem Ploetz-Verleger, erschienen sind. Jeder Nummer entsprechen ein sauber ausgestattetes Textbändchen und ein Vocabulary, das besonders abgegeben wird. Die Textbände haben ein etwas buntes Aussehen, da sie aus je zwei Prosawerken und einigen Gedichten zusammengesetzt sind. Bd. VII: *Rosebud and Violet by Beatrice Harraden, and Little Women by Louisa Alcott. Ginevra Orsini by Samuel Rogers.* VIII: *Black Beauty by Anna Sewell and Alone in London by Hesba Stretton. The forsaken Merman by Matthew Arnold.* IX: *Oliver Twist and Dotheboys Hall by Charles Dickens. Box and Cox, a Romance of Real Life by Maddison Morton.* X: *The Nürnberg Stove by Ouida, and The great Stone Face by N. Hawthorne. The Rime of the Ancient Mariner by Samuel Taylor Coleridge.* XI: *The Cricket on the Hearth, and A Christmas Carol by Charles Dickens. The Highland Girl etc. by W. Wordsworth.* XII: *The Alhambra by Washington Irving, and The Last Days of Pompeji by Lord Lytton. The Bello, the Raven etc. by Edgar Allan Poe.* Jeder Band wird mit kurzen Lebensbeschreibungen der darin zu Worte kommenden Autoren eröffnet und mit Explanatory Notes beschlossen. Das Vocabulary ist nicht alphabetisch abgefafst, sondern verzeichnet Seite für Seite, Zeile für Zeile Übersetzungshilfen, wie das schon in früheren Arbeiten Saures der Fall war, nur dafs sie damals zu gröfserer Bequemlichkeit des Benutzers unter dem Texte standen.

Wie die oben angeführte Schrift Langes beweist, besteht die Neigung, Schulausgaben mit Anmerkungen in der Fremdsprache einzuführen, bereits seit geraumer Zeit. Verwirklicht ist sie gelegentlich, wie in der eben erwähnten Arbeit Wershovens; eine neue, im Rofsbergschen Verlage erscheinende Neusprachliche Reformbibliothek, herausgegeben von Dr. Bernhard Hubert und Dr. Max Fr. Mann, macht die Anmerkung in der Fremdsprache zum hervorragenden Punkte ihres Programms. Ein stattlicher, luxuriös ausgestatteter Band I enthält *The Victorian Era by P. Anderson Graham. Adapted for the Use of Schools, and with a full*

English Commentary by Richard Kron, Ph. D. Er wird durch eine kurze biographische Notiz über Graham und einen Hinweis auf seine literarische Bedeutung eingeleitet. Der Text stellt an die Kenntnisse des Lesers keine erheblichen Anforderungen. Er verbreitet sich über das Leben, den Charakter, die Familienverhältnisse der Königin, um dann auf eine Schilderung der in ihre Regierung fallenden Einrichtungen, Erfindungen, staatlichen Erwerbungen, literarischen Erscheinungen u. dgl. einzugehen. Die Anmerkungen füllen 84 splendid gedruckte Seiten. Sie unterstützen durch geschickt gewählte Zeichen, die aber keine Transskription sind, die Aussprache, erklären sachliche Schwierigkeiten und geben Wortumschreibungen in der von Lange dargelegten Art; z. B. *era:* age, period, time; *widowed:* a widow, a woman whose husband is dead. Das Unternehmen ist durch die Arbeit Krons aufs glänzendste und glücklichste eröffnet: möge es seine Aufgabe erfüllen und den neusprachlichen Unterricht an seinem Teile fördern und heben!

Eine hübsche Ausgabe von *Jerome K. Jerome, Three Men on the Bummel, zum Schulgebrauch ausgewählt und mit Anmerkungen und einem Wörterbuch versehen* von Dr. Fritz Kriete, wird ohne Zweifel Liebhaber finden, wenn auch die Schule auf diese Lektüre recht gut verzichten könnte.

J. Perry Worden, *Longfellow's Tales and their Origin,* Anglia 23, 316—322, gibt im wesentlichen Ergänzungen zu Varnhagens Quellennachweisen in seiner Ausgabe der Tales of a Wayside Inn.

3. Lesebücher.

Die 6. Auflage des *Englischen Lesebuchs* von Vietor und Dörr ist zum Teil mit phonetischer Umschrift versehen worden, wodurch seine Brauchbarkeit noch erhöht wird. Lobende, auch die Illustrationen rühmende Anzeigen: ZlS. 12, 221; ZöG. 52, 899; ZR. 26, 31. Viel gebraucht ist *Methodisches Irving-Macaulay-Lesebuch mit Vorstufen, Anmerkungen und Anhang herausgegeben* von Dr. Karl Deutschbein; es ist in 4. Auflage erschienen. Ein Wörterbuch wird einzeln abgegeben. Das verdienstvolle Werk hat seit seinem ersten Ercheinen im Jahre 1886 mancherlei Erweiterungen erfahren; ein Anhang, der Szenen aus Shakespeare enthält, widerspricht zwar dem Titel, erweist sich aber da als nützlich, wo, wie bisher auf dem Gymnasium, ein ganzes Drama Shakespeares nicht gelesen werden konnte oder wo pädagogische Einsicht von diesem Experiment abstand; die Vorstufen sind erweitert, die darin enthaltenen Fabeln für den ersten Anfang mit einem Vokabelverzeichnis ausgestattet worden.

Zu Hengesbach, *Readings on Shakespeare,* ist ein vom Verf. bearbeitetes Wörterbuch erschienen.

4. Gedichtsammlungen.

Eine ansprechende, zierliche Darbietung ist die kleine Sammlung englischer Kinderlieder, die R. Dax und M. Debenay in Limoges gesammelt und u. d. T. *English Songs. Auswahl englischer Schul- und Volkslieder zum Gebrauch für höhere Unterrichtsanstalten und Freunde englischer Sprache und Musik* (zugleich auch als *Choix de Chansons anglaises)* veröffentlicht haben. Die Herren verhehlen nicht, dafs England, besonders was die Melodieen betrifft, arm ist an wirklich gehaltvollen Volksliedern, dafs seine Nursery Rhymes im Vergleich zu deutschen Kinderliedern auf niedrigem Niveau stehen, vieles geradezu trivial ist, und dafs starke Anleihen an den deutschen Liederschatz gemacht worden sind. Jedes der 46 Lieder ist mit der Melodie in einstimmigem Satz versehen, damit sie in der Schule etwa zur Violine gesungen werden können; jede Nummer trägt eine hübsche Illustration an ihrer Spitze, oft gar originell, besonders wenn es gilt, Pussys Porträt zu zeichnen oder junges Volk in Kate Greenaways Manier. Auch ein Wörterverzeichnis ist vorhanden — alles in allem ein erwünschtes Hilfsmittel für den Unterricht auf der Elementarstufe.

Die in Prof. Dr. Dammholz' Neubearbeitung von Ebeners Englischem Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten enthaltenen Gedichte sind vereinigt u. d. T.: *Englische Poesie. I. Teil: Für die Unter- und Mittelstufe. II. Teil: Für die Oberstufe, Seminarien und Fortbildungsanstalten. Mit erläuternden Einleitungen und Noten herausgegeben* von Prof. Dr. R. Dammholz. Ganz im Anschlufs an das Lesebuch gruppieren sich die Gedichte im ersten Teil als Nursery Rhymes and Children's Poems, On Nature, On Human Life, On England, im ganzen 68 Nummern; ihm ist auch ein alphabetisches Glossar beigegeben. Der zweite Teil enthält mehrere Gedichte, die das Lesebuch nicht aufweist, im ganzen 73 Nummern; Shakespeare ist mit 7, Burns mit 12, Byron mit 6 Dichtungen (Passages from Childe Harold's Pilgrimage und Vision of Belzhazzar) vertreten; hier fehlt das Glossar, doch hat der Herausgeber einzelnen Gedichten eine kurze Einleitung in englischer Sprache voraufgeschickt. Die Sammlung verdient einen hervorragenden Platz unter den Werken ihrer Art.

Chr. Eidam, *Nachdichtung von Byrons Hymne an den Ocean (Childe Harold IV, 178—183),* BbG. 37, 373, sei hier gebührend erwähnt, eine metrische Übertragung, die sich mit Erfolg bemüht, treu und klangvoll zugleich zu sein. Die Anmerkungen enthalten Auseinandersetzungen mit früheren Übersetzern, Böttger, Gildemeister, Mommsen, und damit beachtenswerte Beiträge zur Erklärung der Strophen.

5. Anschauung und Konversation.

Dem Plan pittoresque de la Ville de Paris entspricht der ebenfalls von Ludw. E. Rolfs entworfene Plan der englischen Hauptstadt: *Illustrated Map of London.* Auch hierzu ist eine für den Schüler bestimmte,

verkleinerte Ausgabe erschienen. Was früher von dem Plan pittoresque gesagt worden, gilt auch hier. Klarheit und Übersichtlichkeit sind zu rühmen; deutlich prägen sich der Flufslauf, die Eisenbahnen, die Hauptstrafsenzüge, die Lage und die Formen hervorragender Gebäude (Paulskirche, Temple, Westminster Abbey, Buckingham Palace u. v. a.) dem Gedächtnis des Schülers ein. Der Farbendruck ist sehr diskret gehalten. nirgends wird das Auge durch grelle oder widerwärtige Töne beleidigt.

Das 129. Bändchen der Rengerschen Sammlung gestaltet sich zu einem wertvollen Hilfsmittel für alle, die das weite Reich König Edwards näher kennen lernen und gleichzeitig Konversation treiben wollen: *Geography of the British Empire, für den Schulgebrauch bearbeitet* von Ewald Goerlich. Es stellt sich dem in derselben Sammlung erschienenen Bande Géographie de la France an die Seite, den wir ebenfalls Goerlich verdanken. Der Stoff ist aus einer stattlichen Reihe hervorragender und zuverlässiger Originalwerke zusammengearbeitet. Die Anmerkungen sind in englischer Sprache geschrieben.

Thiergen, *English Lessons. Kurze praktische Anleitung zum raschen und sicheren Erlernen der englischen Sprache für den mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch,* behandelt in einem Teile die Lautlehre und führt in einem zweiten in 25 Lektionen Stoffe aus dem praktischen Leben, Beschreibungen, Gespräche u. a. vor. Ein Anhang enthält eine Zusammenstellung der üblichsten Zeitwörter, eine Anleitung zum Briefschreiben, Gedichte und kurze Lesestücke, endlich ein Wörterbuch. Auch für die Anschauung ist durch Abbildungen und durch eine Münztafel gesorgt. Für praktische Zwecke wird das Werk empfohlen von Heibey, PA. 43, 290; Engl. Stud. 29, 165.

Als Seitenstück zu Schmidt, Manuel de Conversation scolaire (Jb. XV, 30; ZR. 26, 627), und im gleichen Verlage erschien *Manual of School-Conversation. A Collection of Terms and Phrases used in Teaching English* by G. Holzer. Der erste Teil enthält Wendungen, die der Lehrer, und solche, die der Schüler im Unterricht zu gebrauchen pflegt. Besonders zahlreich sind jene; sie erstrecken sich auf die verschiedensten Dinge: discipline, behaviour, the keeping of book, arrival of a new boy, analysis of a text. Der zweite Teil beschäftigt sich mit dem grammatischen Unterricht und enthält demnach Belehrungen in englischer Sprache über die Wortarten, ihre Formen und ihre Syntax. Es ergibt sich demnach eine kurze Grammatik, also eine Wiederholung dessen, was der Schüler bereits in einem anderen Buche besitzt. Unter dem Text sind auf die grammatischen Belehrungen bezügliche Fragen abgedruckt, Fragen, die man sich nur im Munde des Lehrers denken kann. Es ist denn auch das Buch weniger den Schülern als den Lehrern zum Nutzen geschrieben, und der Verf. sagt ausdrücklich: Thus my desire to help young teachers. — Die Örtlichkeit, in der die Schüler leben, zur Grundlage der Unterhaltung zu machen und als Anschauungsstoff zu verwenden, versucht recht hübsch Dr. B. Schrader, *A Description of Langenberg for*

English Conversational Lessons. Da ist die Rede von der Lage des rheinländischen Städtchens, dem Bahnhof, den Hauptstrafsen, der alten Kirche, dem Kriegerdenkmal usw. Das ist sehr zur Nachahmung zu empfehlen. Das oft genannte Werk von E. Towers-Clark, *Die vier Jahreszeiten in der englischen Konversationsstunde* ist in 4. Auflage erschienen.

6. Realien.

Durch die Redaktion der beiden umfangreichen Nachschlagewerke über englische und französische Realien hat sich Clemens Klöpper unleugbar ein Verdienst erworben. Auch im vergangenen Jahre hat es an günstigen Beurteilungen nicht gefehlt: ZR. 26, 552 (A. B.); ZöG. 52, 526 (Wawra); ZlS. 12, 375 (Holzmöller) sprechen sich über das französische Real-Lexikon günstig aus. Umsomehr ist es zu bedauern, dafs C. Klöpper, *Shakespeare-Realien, Alt-Englands Kulturleben im Spiegel von Shakespeares Dichtungen,* herausgegeben hat, eine an sich fleifsige Sammelarbeit, doch ohne Sichtung und erforderliche Ordnung des älteren Verfassern entnommenen Materials offenbar sehr eilig zusammengeschrieben. Die Mitteilungen sind ungleich und unvollständig, die Anordnung stellenweise vom Zufall diktiert (Gesellschaftsklassen: Apotheker, Philosophen, Pagen); die Mitteilung umfangreicher Stellen, ganzer Szenen aus Sh. überflüssig. Mangel an Vollständigkeit und an Kritik, schiefe Anordnung wirft A. Brandl, Archiv 108, 436, dem Buche vor: besser kein Erklärungsbuch als ein so irreführendes.

7. Übungsbuch.

Um denjenigen ausreichenden Übungsstoff zu bieten, die ihrem Unterricht nicht den vollständigen Gesenius-Regel, sondern nur die Kurzgefafste englische Sprachlehre oder Sprachlehre, Oberstufe der Ausgabe B zu Grunde legen, hat Prof. E. Regel, *Lesestücke und Übungen zur Einübung der Syntax, enthalten in Gesenius-Regel Englische Sprachlehre,* herausgegeben. Die syntaktische Regel wird zunächst in einem englischen Stück eingeübt, in einem deutschen, das sich jenem inhaltlich anschliefst bezw. eine Umformung desselben darstellt, zur Anwendung gebracht. Der Inhalt ist vortrefflich: Robinson, ältere englische Geschichte, Literatur und Geographie Englands, Technisches. Man wird dieses offenbar mit grofser Sorgfalt zusammengestellte und ausgearbeitete Büchlein auch da mit Erfolg benutzen, wo die genannten Lehrmittel nicht in Gebrauch sind.

8. Zeitungen.

English-Journal-Français, das von Dr. H. Robolsky geleitete, französisch-englische Lern- und Übungsblatt, hat sich auch in seinem zehnten Jahrgange vollauf bewährt. Die Auswahl der Texte verdient alles Lob; die behufs Einübung und Befestigung der grammatischen und

phraseologischen Kenntnisse des Lesers zur Übersetzung ins Französische abgedruckten deutschen Stücke sind mit Sorgfalt behandelt. *Le Commentaire, Revue actuel et instructive, französische Zeitung für deutsche Leser,* ist ein in Düsseldorf erscheinendes neues Unternehmen, dem ein englisches Seitenstück *The Commentary* folgen soll. Man findet dort kleine, auf Artikel französischer Zeitungen zurückgehende politische Erörterungen, z. B. Auslassungen Rocheforts über das französische Ministerium aus dem Intransigeant; ferner Plaudereien, Schilderungen des Pariser Lebens, Mitteilungen über die neue Orthographie, Beschreibungen von Geräten — also Anschauungsunterricht — z. B. von einem Revolver. Die französischen Texte sind mit deutschen Erklärungen versehen, wie denn überhaupt die deutsche Sprache gelegentlich zur Anwendung kommt. Vielleicht überzeugt sich die Redaktion, dafs zur Zeit, da man Schulautoren in der fremden Sprache erklärt, auch eine fremdsprachliche Zeitung für deutsche Leser das Deutsche nicht mehr anwenden darf. *La France, Revue mensuelle,* und *The English World, a Monthly Review,* erscheinen im Teubnerschen Verlage; beide sollen den deutschen Leser in das Leben und die Denkweise des fremden Volkes einführen. Die vorliegenden Hefte machen einen vorteilhaften Eindruck; gediegener Bilderschmuck stärkt das Verständnis der belehrenden, das fremdländische Leben schildernden Artikel. Auch hier werden Anleihen bei politischen Zeitungen und neu erschienenen Büchern gemacht. Eine kleine bibliographische Ecke darf nicht unerwähnt bleiben; hier kann der Redakteur, Dr. Junker in Wiesbaden, seinen lektüregierigen Lesern ein Führer und Berater werden; vgl. ZöG. 52, 899 (Alscher), NS. 9, 626 (H. Schmidt). Ferner werden empfohlen: *L'Echo littéraire,* herausgegeben von A. Reitzel, und *The Literary Echo,* von W. Weber redigiert (Heilbronn); *Causeries françaises, Revue de langue et littérature françaises,* herausgegeben von A. André (Lausanne); vgl. ZR. 25, 694 f.

X.

Geschichte

P. Pomtow.

I. Allgemeiner Teil.

1. Allgemeine Methodik.

A. Die Pfingstkonferenz.

Wir müssen den diesjährigen Bericht mit etwas altbackener Ware beginnen, mit Besprechung der Pfingstkonferenz vom Jahre 1900. Die Schuld daran trägt die Langsamkeit der offiziellen Berichterstattung. Der stattliche Band der *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 6—8. Juni 1900* hat fast ein volles Jahr zu seiner Entstehung gebraucht, und da man sein Erscheinen erwartete, war es nicht tunlich, inzwischen die erschienenen Zeitungsberichte, Referate u. dgl. zu benutzen. Wenn wir nun nach einer Frist von 2 Jahren auf jene Verhandlungen zurückkommen, so tun wir es, weil sie doch Thema und Leitmotiv gewesen und geblieben sind, sowohl für die neuen Lehrpläne wie für die zahlreichen Stimmen, die zur Sache erschollen sind und erschallen; wir tun es freilich aber auch mit dem Bewufstsein, dafs wir auf Bekanntes einzugehen haben und deshalb so kurz, wie nur möglich, sein dürfen.

Bezeichnender ohne Zweifel und auch folgenreicher als die Verhandlungen selbst sind für die Neugestaltung des preufsischen höheren Geschichtsunterrichts die von der Regierung eingeforderten Gutachten O. Jägers, F. Schultz' und O. Harnacks (Verh. S. 348—65) gewesen. Sie hatten die Frage zu beantworten: *Wie hat sich der G.-U. seit 1893 entwickelt (1) und was bleibt für ihn noch zu tun (2)? Beide Punkte sind mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte zu behandeln. Für den Unterricht in der römischen Geschichte ist namentlich zu erörtern, ob dabei die nachchristliche Zeit genügende Beachtung gefunden hat (3).* Harnack hat sich auf den letzteren Punkt beschränkt, Jäger und Schultz haben sich über alle 3 vielfach übereinstimmend und namentlich über die Fortschritte des Geschichtsunterrichtes seit 1892 sehr anerkennend ausge-

sprochen, ein Urteil, welches in den Erläuterungen zu den Fragen (S. 413) offizielle Anerkennung gefunden hat. Jägers Ausdrücke sind sogar von Überschwenglichkeit nicht frei. Der Fortschritt der Nation ist ihm nirgendwo *„deutlicher"* wahrnehmbar als *„auf dem Felde des Geschichtsunterrichts"*. *„Dieser Unterricht ist männlicher, staatssinniger, vor allem wahrer geworden, und der Geist der geschichtlich grofsen Zeit, die unmittelbar hinter uns liegt, hat sich hier vor allem nicht unbezeugt gelassen."* u. s. f. Von einer wesentlichen Änderung will er demgemäfs auf diesem Gebiete nichts wisssen. Doch kann es bei aller Dankbarkeit für so volle, so verpflichtende Worte nicht unausgesprochen bleiben, dafs Jäger sich von einer gewissen Ancipität, die auch auf der Dezemberkonferenz 1890 hervortrat, wiederum nicht frei gehalten hat. Neben der denkbar höchsten Bewertung der Lehrpersönlichkeit und freigebiger Anerkennung heischt er ein Mittel, das einer Einschränkung eben der Lehrfreiheit gleichkommt. Er schlägt ad 2 vor eine stärkere Aufsicht seitens der Provinzialschulräte, welche Lehrvortrag, Stoffbemessung, Stoffauswahl, Verbindung mit anderen Fächern — besonders der fremdsprachlichen Lektüre, Unterrichtsgeist und Unterrichtserfolge zu prüfen und zu kontrollieren haben sollen. Darüber hinaus schwebt ihm noch eine Art Generalinspektion des Geschichtsunterrichts vor, eine Kommission zweier missi dominici (Schulmann und Universitätslehrer), die zur Untersuchungsreise mindestens ein Vierteljahr bedürfen würde. Es bleibt unklar, ob die Einrichtung als eine periodische gedacht ist oder nicht. — Im übrigen ist ihm das dringendste Bedürfnis des G.-U. heutzutage *die Sichtung des Stoffes, ein Problem, das noch im Stadium der Diskussion und noch nicht reif für eine Ministerialverfügung* ist. Daneben verspricht er sich viel von der Wirkung der Seminare. Trotz Anerkennung des Zeitmangels in OII will er von einer Vermehrung der Geschichtsstunden daselbst nichts wissen; man wende sie besser der klassischen Lektüre zu, deren historischer Betrieb in Art und Erfolg von ihm enthusiastisch gepriesen wird.

Er steht damit weder mit den Wünschen süddeutscher Kollegen im Einklang (deren wir unten zu gedenken haben, s. S. 10 f.), noch mit den Anschauungen F. Schultz', der ihm sonst in vielem sehr nahe steht. Nicht als ob Schultz eine Vermehrung der Geschichtsstunden in O II forderte, auch er meint, dafs bei richtiger Unterstützung durch die altsprachliche Lektüre mit der vorhandenen Zeit auszukommen sei. Aber gerade das Bewufstsein von dieser Unterstützungspflicht scheint ihm bei den Altsprachlern noch nicht voll entwickelt. Und er findet es auch ganz natürlich, „dafs die altphilologische Tradition dem heutigen Lehrergeschlecht noch in Fleisch und Blut stecke". — Will man diese Divergenz des Urteils weniger auf individuelle Eindrücke zurückführen als auf die realen Verhältnisse, so mufs man daraus schliefsen, dafs der Rhein auch in diesem Punkte dem Osten kulturell voran sei.

Andererseits erhält die Übereinstimmung beider Fachleute — gerade unter Berücksichtigung dieses landsmannschaftlichen Abstandes — einen

desto höheren Wert; und desto erfreulicher ist es also für den Stand, wenn Schultz mit Jäger im Lobe der Fortschritte des Geschichtsunterrichts seit 1892 einig ist; wenn sie ferner einig sind in der hohen Bewertung des Seminarjahres, einig in der Bewertung vor allem des Persönlichkeits-Moments im Geschichtsunterricht. Dagegen fehlt es in der Stoffbehandlung nicht an Gegensätzen. Während Jäger das Pensum der U II dermafsen für zu klein hält, dafs die überreichliche Zeit eine Schwierigkeit bedeute, hält Schultz es für derartig zu grofs, dafs er den Anfang von 1740 auf 1789 hinaufrücken will. Die Eliminierung der brandenburgischen Geschichte aus O III (das Notwendigste aus ihr wäre in der allgemeinen deutschen Geschichte unterzubringen) soll das ermöglichen. Im Gegensatz zu Jäger hält Schultz die Durchführung der neuesten Geschichte bis zur Gegenwart für tunlich und sogar nötig, im Gegensatz zu J. legt er Wert auf Anschauungsmittel und auf historische Privatlektüre, die er schulmäfsig geordnet zu sehen wünscht.

Aber sein (ausführlicheres) Gutachten erhält auch mancherlei Besonderes, was nicht ohne Wirkung auf Konferenz und Lehrpläne geblieben ist. Vermutlich ist ihm z. B. die neue Repetitionsvorschrift zu danken. Denn er betonte scharf, dafs infolge der Lehrpläne von 1892 „die Kenntnis des Tatsächlichen von Jahr zu Jahr zurückgegangen sei, zumal infolge des unheilvollen Verbotes systematischer Wiederholungen vor dem Examen“. Er habe sich genötigt gesehen, demgegenüber zu Geschichtsextemporalien seine Zuflucht zu nehmen. Auch die in den neuen Lehrplänen verordnete Immanenz der „sozialen und wirtschaftlichen Belehrungen“ hatte an ihm einen starken Vertreter. Andererseits ist dem Verf. der Lehrpläne dafür zu danken, dafs er die schärfere politische Richtung, die Schultz diesen Belehrungen zu geben gedachte, abgewiesen hat. Es ist nicht recht klar, wie dieser, der sie doch als ein Stück der Geschichtsbetrachtung im Wege des Vergleiches vorzunehmen empfahl, gleichwohl mit ihnen zu beweisen hofft, „dafs die sozialdemokratischen Bestrebungen irrig in ihren Voraussetzungen, unsittlich und antinational, dafs sie unmöglich in ihrer Verwirklichung und unnatürlich in Bezug auf die Bedürfnisse des Menschen sind“. Als ob es sich um die Theorieen handelte und nicht um das Verständnis der historischen Bedingungen!

An anderer Stelle verrät sich in Schultz der feinsinnige Verf. literarischer Werke. So in seiner Betrachtung über den kulturgeschichtlichen Teil des Geschichtsunterrichts. Eine gewisse Ausführlichkeit, meint er, sei hier im Lehrbuch und im Unterricht vonnöten, eine gewisse Überschreitung des Hausbedarfes. Alle politisch wirksam gewordenen Zeitströmungen, alles (!), dem der Stempel der Zeit aufgedrückt ist, gehöre dahin. Romanischer und gotischer Baustil so gut, wie die satirisch-didaktische Dichtung der Reformationszeit u. s. f. „Es gilt hier wesentlich die Fäden, die in dem übrigen Unterricht geknüpft sind, zusammenzufassen und das Gewonnene vom historischen Gesichtspunkt zu be-

leuchten. Die Befürchtung, dafs dem Schüler hier vieles Zahl und Name bleiben müsse, ist unnütz."

So viel von Jäger und Schultz. Harnacks Gutachten ist bewufst einseitig. Er beschränkt sich auf sein eigenes Gebiet — die ersten Jahrhunderte des Christentums — und fufst auf seinen Erfahrungen mit den Studenten der ersten Semester. Sein Ausritt — den er noch mehrfach in den Sitzungen selbst wiederholte — bezweckt, der Kaiserzeit und den ersten christlichen Jahrhunderten breiteren Platz in der römischen Geschichte zu schaffen, ja ursprünglich wohl sie an die erste Stelle, an die Stelle der Republik, zu setzen. Der Theologe vermifst bei den Studenten jede sichere Kenntnis der römischen Kaiserzeit und jede Einsicht in das Verhältnis der Kirche zum Staat und zur griechisch-römischen Kultur. „Die allgemeine Weltgeschichte bleibt in ihren wichtigsten Partieen ein verschlossenes Buch für jeden, der den Verlauf und die Entwickelung der Dinge in den vier ersten Jahrhunderten unserer Zeitrechnung nicht kennt." Mommsen hat derartige Hyperbeln, die Harnack in der Debatte gelegentlich noch überboten hat, damit abgefertigt, dafs er sagte, ihm sei es mifslungen, eine Geschichte der Menschheit unter den römischen Kaisern zu schreiben, er halte es auch zur Zeit für unmöglich, und würde sich, wenn er Lehrer wäre, die Aufgabe, Kaisergeschichte im allgemeinen zu lesen, verbitten müssen. — Ich denke, diese Autorität dürfte uns decken. Aber abgesehen davon, dafs der geschätzte Berliner Theologe sich wohl in der Adresse vergriffen hat und sein Tadel eher den Theologen des Gymnasiums wie den Historiker trifft, wird man ihn daran erinnern dürfen, dafs der von ihm bezeichnete Stoff mit Jünglingen von 16—17 Jahren zu traktieren ist, nämlich im ersten Quartal der U I. Mag er, dessen Blick unter den Lebenden vielleicht am tiefsten in die Finsternisse jener Zeiten dringt, es unternehmen dürfen, ihr Bild zu intuitiver Deutlichkeit und Klarheit zu steigern, indem er die Farben aus der Fülle seiner Spezialforschungen, indem er die tragenden Teile aus der Weite seines Überblickes heraus ergänzt, nimmermehr werden ungleich gröbere Hände in unreifen Köpfen aus so kompliziertem Material durchsichtige Gedanken auferbauen können. Wo bei den Hörern vom Wesen des Staates an sich und der Kirche an sich kaum mehr wie eine trübe Ahnung vorhanden ist, wer dürfte — wenn er es überhaupt wagen will, von ihrem gegenseitigen Verhältnis eine Vorstellung zu erwecken, — dazu seinen Ausgangspunkt in Zeiten nehmen, die von der Morgendämmerung des Christentums und dem Abendgrauen der Antike umschattet, zwischen ihren Trümmern auch den reifen Geist noch fortdauernd in die Irre führen. Man wird es, denke ich, als wissenschaftlich richtig gelten lassen können, was Harnack (S. 145) sagt, „all das, was uns heute in Europa einigt, ist, soweit es nicht auf die moderne Naturwissenschaft zurückgeht, in den vier ersten Jahrhunderten unserer Zeitrechnung entstanden", und trotzdem nicht gerade als ein „auf den Kopf gefallener Schulmeister verdienen ins Zuchthaus geschickt zu werden", wenn man

sich weigert, mit der Erörterung so schwieriger Probleme hier einzusetzen. In den groben Zusammenstöfsen weltlicher und kirchlicher Macht von Constantin bis Bonifaz VIII. und wiederum von Johann XXIII. bis zum Westfälischen Frieden erhalten die Schüler so viel Ahnung von dem Grundproblem als sie z. Zt. irgend fassen können, und sie erhalten dieselbe in der einzig angemessenen Form, in der Form greifbarer Tatsachen. Was aber darüber hinausgehen sollte, müfsten wir für die Geschichte ablehnen, — es gehört dem Theologen. Wir, die wir al Fresco, kaum mehr als in farbigen Umrissen arma virumque malen, wie dürften wir daran denken wollen, die feinen Übergänge und Nüancen des geschichtlichen Lebens selbst treffen, geschweige denn eine historische Farbenlehre geben zu wollen.

Man hat in der Debatte (S. 142—49) diesen pädagogischen Einwurf, wie mir scheint, ungebührlich vergessen. An sich ist das freilich bei der numerischen Geringfügigkeit der Schulmänner in der Versammlung nur natürlich. Aber desto nötiger dürfte es sein, jenen Einwand hier nicht zu vergessen, um Wiederholungen in dieser Richtung vorzubeugen, zu der die Stellung der Geschichte als Konzentrationsfach immer wieder verführt. Ausschlaggebend war diesmal mehr die wissenschaftliche Lage, deren Unzulänglichkeit besonders von Mommsen erfolgreich vertreten wurde, und die Konkurrenz, die für römische Republik bezw. neuere Geschichte sich einzusetzen begann. Aber wo innere Gründe genug in der Sache liegen, sollten äufsere eigentlich nicht genommen werden. — Was bei der Debatte tatsächlich herausgekommen ist, ist nichts als eine belanglose, nicht einmal glückliche Änderung im Wortlaut der Lehrpläne. Die Lehrvorschrift für die römische Kaisergeschichte in U I lautet nunmehr: „Die für die Weltkultur bedeutsamsten römischen Kaiser“, statt „römische Geschichte bis zum Untergang des weströmischen Kaisertums nach Ursachen und Wirkungen“. Dafs das letzere voller klingt und breiteren Spielraum gewährt, ist wohl nicht zweifelhaft. Die nunmehrige Fassung beruht wohl darauf, dafs Harnack, Mommsen und Kropatschek darin übereinstimmten, dafs vornehmlich die Zeit des Augustus und des Constantin stärker berücksichtigt werden solle. Aber wer wird das hinter der neuen Lehrvorschrift suchen?

B. Die neue Lage.

Die speziellen Änderungen, die in Pensenverteilung und Lehrmethode aus den neuen Lehrplänen folgen, sind im vorjährigen Bericht an dieser Stelle zusammengestellt worden. Der Eindruck eines Fortschrittes auf methodischem Gebiet, der sich aus ihnen ergab, besteht fort. Zweifellos ist der Grundzug des Ganzen konservativ. Nirgendwo eigentlich tritt eine kräftige Initiative hervor, nur leise Änderungen und feinere Fassung, — und doch ist die Lage des Faches nicht unerheblich, nicht unbedenklich geändert. Woher kommt das?

Es beruht die neue Lage, sehen wir recht, auf drei Faktoren, auf

der Mehrbelastung des Faches, auf den einzuführenden Repetitionen und auf der Umgestaltung des Abiturientenexamens.

Die Mehrbelastung, welche zunächst geringfügig erscheint, ist doch alles in allem grofs genug. Nicht nur, dafs die Kaisergeschichte aus IV nach U III verlegt ist, welche sie leicht tragen kann, sie ist auch aus O II nach U I verlegt worden, und keine von beiden Klassen kann sie tatsächlich tragen. Ferner haben die Mittelklassen nunmehr wieder die aufserdeutsche Geschichte heranzuziehen, „soweit sie für das Verständnis der deutschen Geschichte von Bedeutung ist", und die U II und O I haben die neueste Geschichte „bis zur Gegenwart" durchzuführen, d. h. da man bisher meist mit 1888, sogar mit 1871, zu schliefsen pflegte, — kein kleines Plus, das die Zeit in der O I, wo das Fertigwerden des Abiturientenexamens halber so schon ein Kunststück war, noch weiter empfindlich beschränkt. Zu dem allen kommen nun aber die vorgeschriebenen „mindestens" 12 Repetitionsstunden für Geographie in den drei oberen Gymnasial- und Realgymnasialklassen. Das will sagen, man nimmt diesen die zehnte Unterrichtstunde in Geschichte, in demselben Augenblick, wo man sie stärker belastet, in demselben Jahre auch, wo man durch die Vergröfserung der Pausen in Preufsen die Durchschnittsdauer der Unterrichtstunde um 5 Minuten gekürzt hat, d. h. abermals um etwa den zehnten Teil. Der Geschichtsunterricht auf den drei Oberklassen hatte also zu Anfang 1901 bei 40 Schulwochen je 110 volle Stunden zu 60 Minuten zur Verfügung (120 · 55), jetzt hat er trotz der Pensenvermehrung deren 90 (108 · 50).

Dazu kommen nun zweitens die angeordneten Repetitionen. Mögen sie auch eine Erschwerung des Unterrichts am letzten Ende nicht sein. Sie schränken die verfügbare Zeit doch ein und zwar, wie unvermeidlich, auf Kosten des Vortrages. Das Niveau des Unterrichts, die Vertiefung, wird eine Einbufse erleiden. Und diese Tendenz auf das Äufserliche mufs nun last not least unermefslich verstärkt werden durch die Neuordnung des Examens. Auch in ihr liegt zunächst einmal eine Mehrbelastung, da die Schüler auf Gymnasien fortan auch aus der alten Geschichte zu prüfen sind, sodann aber ist durch die Wiedereinführung des alten Modus, demgemäfs der Abiturient entweder völlig befreit oder in allen Fächern zu prüfen ist, die Stellung des Geschichtsunterrichts zumal in I eine veränderte geworden. Es sind Stimmen vorhanden, die das freudig begrüfsen. Marcks-Cöln sagte unter Zustimmung einer rheinischen Schulmännerversammlung unter O. Jägers Vorsitz: „nun würden auch wieder tüchtige Schüler in die mündliche Prüfung kommen und ihre Kenntnisse zeigen können, ein Vorteil für sie selbst, weil das Abiturium eine Vorstufe für weitere Examina ist, ein Segen auch für die ernste Arbeit des Lehrers". Ob hier tatsächlich in erster Reihe an das Interesse des Schülers gedacht wurde, das bleibe dahingestellt, es ist nicht dieses Ortes, es zu untersuchen, aber das mufs hier ausgesprochen werden, dafs nunmehr die Zeit vorbei ist, wo es dem Lehrer in I und O II leichter fiel.

in erster Linie das Verständnis der Geschichte zu pflegen, auf die geistige Aneignung des geschichtlichen Stoffes, auf die Einsicht in die Zusammenhänge seitens der Schüler den Hauptwert zu legen; fortan wird mancher wieder mehr als zuvor auf die gedächtnismäfsige Aneignung und die Beherrschung des toten Materials mit allen Kräften hinarbeiten. Wir wollen unsererseits keinen Zweifel daran lassen, dafs wir diese Wendung bedauern, da sie uns eine capitis deminutio des höheren Unterrichts, nicht im äufseren, aber im innerlichsten Sinne seiner Aufgaben zu enthalten scheint. Wir bedauern diese Wendung auch ganz besonders auf historischem Gebiet, denn bei keinem Fach, mit Ausnahme der Religion, kann und mufs sie so verhängnisvoll wirken wie hier. Man hat dem Geist, über dessen Heimischwerden man mit Recht sich freuen durfte, dem Geist sachlicher Wärme und Hingebung an die tieferen Bildungsaufgaben des Geschichtsunterrichts, die Tür gewiesen. Dafs er trotzdem bleiben wird, wagen wir kaum zu hoffen.

Auf zwei Wegen scheint sich die Möglichkeit zu ergeben, der Notlage des Faches, die aus den gesteigerten Anforderungen bei verminderter Unterrichtszeit sich ergeben mufs, abzuhelfen. Der eine ist die Vermehrung der Stundenzahl, der andere die Heranziehung der anderen Fächer, zumal der sprachlichen, zur Unterstützung. Beide sind erwogen worden. Kropatschek hat auf der Berliner Pfingstkonferenz die Vermehrung der Geschichtsstunden auf vier zunächst in O II befürwortet und ein ähnlicher Antrag ist von der Konferenz der württembergischen Gymnasialrektoren gestellt worden. In beiden Fällen — erfolglos. Die vorgesetzten Behörden verweisen in Preufsen durch die neuen Lehrpläne, in Württemberg durch Verordnung vom 27. Juni 1901 auf den zweiten Weg.

Derselbe ist ja nicht neu. Alle Jahre werden Stimmen laut, die ihn empfehlen (vgl. z. B. Jb. XI, 7, 11 f., 13; XV, 12, 13), dem sogenannten Konzentrationssystem wohnt seine Idee gewissermafsen als Seele inne; das neue griechische Lesebuch von Wilamowitz, ein desgl. lateinisches wie es Reinhardt (Pfingst-Verhandlungen S. 148), ein desgl. deutsches, wie es neuerdings Kleinknecht-Göppingen fordert (vgl. unten S. 26) sollen mit ihm Ernst machen. Wir haben oben darauf hingewiesen, welchen Wert O. Jäger ihm beimifst und wie andererseits F. Schultz in der Divergenz philologischer und historischer Behandlung desselben Stoffes seine Wertlosigkeit begründet sieht. Die Meinungen über ihn werden stets geteilt sein, so lange es Verehrer der Lehrerpersönlichkeit neben solchen der Lehrschablone geben wird. Die ersten können sich konsequenterweise von einer Mitwirkung vieler an derselben Aufgabe wenig versprechen — und insofern ist die Stellung von Schultz auch hier die einheitlichere, — sie wissen, dafs tiefere Wirkung nur der Einlebung des Lehrenden in seinen Stoff entspringt, und dafs der Grundsatz „si duo faciunt idem non est idem“ in der Pädagogik und im erziehenden Unterricht, zumal der sogenannten Gemütsfächer, nicht minder, sondern mehr Berechtigung ist, wie in der Jurisprudenz. Sie wissen, dafs jedes Fach und jeder Gegenstand

seine eigenen Gesetze hat, so dafs, wer ihm, ohne deren zu achten, zu Hilfe eilt, nicht selten mehr schadet, wie nützt. Andererseits ist die gegenseitige Abhängigkeit besonders der alten Geschichte und der klassischen Lektüre, dann aber auch der deutschen und aufserdeutschen von den entsprechenden Sprachen so deutlich, dafs der Versuch, ihre gegenseitige Unterstützung zu organisieren, nicht zu umgehen ist. Es ist ein Verdienst der schlesischen Schulleitung, ihn mit Ernst und ohne übertriebene Einseitigkeit angestellt zu haben.

Am 12. Juni 1901 beriet die Schlesische Direktorenkonferenz unter dem Vorsitze Nieberdings über die Frage: *Wie ist die von den neuen Lehrplänen verlangte nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte in den einzelnen Klassen herzustellen?* Die Lehrpläne, die hier gemeint sind, sind die von 1892; ihnen entsprechen aber die von 1901 so weit, dafs wir sie ruhig indentifizieren dürfen. Die Hauptstelle S. 25 bezw. S. 31 in den Erläuterungen zum Lateinischen ist wörtlich dieselbe geblieben, nur dafs sie einerseits eine kleine Abschwächung erfahren hat, indem für „die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte“ die „Herstellung einer näheren Beziehung zwischen der Prosalektüre und der geschichtlichen Lehraufgabe der Klasse“ verlangt wird, andererseits eine Verstärkung, da fortan auch „der Inhalt der Übungsbücher diesen Zweck fördern helfen“ soll.

Die Vorbereitung war die übliche. 14 Berichte und Mitberichte aus schlesischen Anstalten waren eingelaufen. Der bedeutendste, von Altenburg-Glogau stammend, ist längst im Druck erschienen (vgl. Jb. XV, 12 f.). Neben ihm treten auch, besonders im Bericht des Korreferenten Ostendorf-Bunzlau, die Zimpels und Schaubes von St. Elisabeth-Breslau hervor und sind nicht ohne Einflufs auf den Gang der Verhandlungen geblieben. Der Berichterstatter Petersdorff-Strehlen stellt zunächst die Ansicht der Lehrpläne fest unter Berücksichtigung des Ministerialerlasses vom 4. Juni 1897. Sie gehe dahin, dafs die bezeichnete nähere Verbindung zwischen Prosalektüre und Geschichtspensum in den oberen Klassen für Latein und Griechisch der Gymnasien, für Latein der Realgymnasien, für Französisch der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen, für Englisch der beiden letzteren, für Deutsch in allen Klassen aller höheren Schulen herzustellen sei. Der Zweck dieser Verbindung sei keineswegs, mit der Lektüre unmittelbar den letzten Aufgaben des Geschichtsunterrichts selbst zu Hilfe zu kommen, sondern „die Gewinnung eines durch individuelle Züge belebten Hintergrundes für bedeutsame Abschnitte der Geschichte und für hervorragende Persönlichkeiten“. Und in dieser Beschränkung, meint Petersdorff, sei die Verbindung sehr wohl möglich und für den Geschichtsunterricht recht förderlich. Es ist bezeichnend, dafs auch in dieser Beschränkung ein Teil der Berichte (3 : 11) von der Verbindung nichts hält. Jene Elisabethaner erklären sie für kaum durchführbar und wenig lohnend; nicht ganz so energisch, doch auch im wesentlichen ablehnend verhält sich Habel-Brieg. Und auch der Mitberichterstatter

Ostendorf steht wohl im Herzen auf ihrer Seite. Er findet „die Gefahr nicht ausgeschlossen, dafs die gleichzeitige Behandlung desselben Stoffes durch zwei noch etwas eigensinnig persönlich empfindende Lehrer demselben mehr schade als nütze. . . . Auch wo der gute Wille vorhanden ist, ist es nicht so einfach, weder in der Stoffverteilung noch in der Auffassung, noch in dem Ausdruck, zwei Menschen, die noch nicht ganz blofs Lehrkräfte geworden sind, so auszugleichen, dafs eitel Förderung entsteht.“ Petersdorff dagegen hat seiner positiveren Auffassung entsprechend eine Art Konkordanz zwischen Lektüre- und Geschichtspensum für die einzelnen Klassen hergestellt, in der der Nachdruck ganz auf die alten Sprachen fällt. Zum Vorteil der Geschichte macht er auch einige — nach den neuesten Lehrplänen ohne weiteres durchführbare — Neuerungsvorschläge bezüglich der klassischen Lektüre. Er will das bellum civile in O III, Hellenica und Arrian an Stelle der Memorabilien in O II heimisch machen. Für die neueren Sprachen sei ein Gleiches zur Zeit noch infolge der herrschenden Willkür in der Lektüre untunlich. Doch gibt er auch für sie einige Hinweise. Der Wert des deutschen Lesebuchs könnte wohl noch erheblich gehoben werden, bleibe aber voraussichtlich stets gering.

In der Behandlung dieser Stoffe, so verordnen These 7 und 8, sind dem Geschichtsunterricht besondere Zugeständnisse nicht zu machen, abgesehen von der sachlich gegebenen Erweiterung und Vertiefung historischer Kenntnisse und der Aufklärung über die typische Bedeutung der alten Geschichte. Andererseits sollen auch die Geschichtslehrer bestrebt sein, die historische Lektüre in ihrem Unterricht nach Möglichkeit zu verwerten (These 9), wie es entsprechend auch dem Philologen empfohlen wird (These 6), vor Beginn und im Verlauf geschichtlicher Prosalektüre den bezüglichen Geschichtsabschnitt auf Grund des eingeführten Lehrbuches mit den Schülern zu wiederholen (!). Wünschenswert ist es bei ausgedehnter Berührungsfläche eines Prosafaches mit der Geschichte, dafs beide demselben Lehrer übertragen werden (These 4), und dafs alsdann die Behandlung möglichst gleichzeitig sei (These 5). Petersdorff hat in dieser Beziehung in der Konkordanz von Tacitus Germania und den Anfängen der Germanen in U I günstige Erfahrungen gemacht.

Die Versammlung hat sich nicht ohne Mühe über diese Thesen geeinigt, und man wird zugeben dürfen, dafs namentlich These 4—6 recht weit gehen. Sollte nicht z. B. die Einheit des historischen Unterrichts in den drei oberen Gymnasialklassen höher stehen, als der Vorteil jener Tacitusbehandlung? Immerhin sind hier doch greifbare Vorschläge in sorgfältiger Abwägung gemacht, und obschon sie sicherlich zunächst auf dem Papier bleiben werden, so können sie doch als Ausgangspunkt für weitere Verständigung dienen. Sie werden aber auf dem Papier bleiben, einmal, weil der scharf angespannte preufsische Lehrer schwerlich die Zeit übrig hat, die er zu so vollständiger geistiger Begleitung des fremdsprachlichen Unterrichts bedarf. Und zweitens, weil der Geschichtslehrer,

selbst wenn er es vermöchte, von dem vorhandenen Material aus Zeitmangel nur minimalen Gebrauch machen könnte. Wer von uns ist denn in der Lage, auch so unübertreffliches Material, wie es die intime Horazkenntnis unserer Primaner darstellt, in der Kaisergeschichte wirklich zu verwerten? Wer hat denn wohl dessen graziöse Blasiertheit und politischen Pessimismus als den Grundcharakter der augusteischen Gesellschaft aus deren Existenzbedingungen den Schülern geschichtlich abgeleitet, oder in Tacitus den verbissenen Frondeur pseudokatonischen Andenkens nachgewiesen? Die Heranziehung des illustrativen Materials kostet eben Zeit, je reicher und feiner und also je wertvoller es ist, desto mehr. Man kann von den Schülern nicht erwarten, dafs ein kurzer Hinweis genüge, sie die Schriftsteller als historische Quellen, als Dokumente der Zeit bebegreifen zu lassen, man mufs ihnen die Augen öffnen, indem man das Material mit ihnen durchgeht, es womöglich durch Vergleich erläutert. Und die Zeit eben fehlte und wird in Zukunft noch mehr fehlen.

Dringender noch wie bei uns ist das Bedürfnis nach Stundenvermehrung — speziell für alte Geschichte — in Württemberg. So dringend, dafs die Konferenz der Gymnasialrektoren einen energischen Stofs dafür geführt hat, der sich dann freilich als ein Luftstofs auch dort erwies. Am 28. Dezember 1900 haben sämtliche Rektoren des Landes auf den Antrag von Hirzel-Ulm (vgl. Jb. XV, 11) einstimmig den Beschlufs gefafst: „Der Unterricht in der alten Geschichte bedarf der Ergänzung; diese, bestehend in einem vertiefenden Repetitionsunterricht über alte Geschichte und antikes Leben, würde am besten geschaffen durch eine besondere Stunde in Klasse IX“ (U I). Eine Zweidrittel-Majorität beantwortete die Frage, ob Klasse IX diese Vermehrung tragen könne, bejahend. Von Wert war die Annahme der Resolution Egelhaaf: „Durch Einführung eines vertiefenden Repetitionsunterrichts in alter Geschichte in Klasse IX würde die Prüfung in alter Geschichte in Klasse VIII entbehrlich.“ An diese Beschlüsse hat sich eine Polemik zwischen Th. Knapp, der sie als zweckwidrig bekämpft, und Klett und Hirzel angeschlossen, die in Replik und Duplik manch lesenswertes Wort bringt, doch aber in extenso hier nicht berücksichtigt werden kann. Knapp erklärt die Forderung, dafs der Abiturient sein Wissen bezüglich der alten Geschichte präsent haben solle, 1. für an sich nicht notwendig, 2. für durch Repetitionen der Zahlen erreichbar. Falls jedoch eine Stunde hinzukomme, so möge sie lieber der Lektüre zugewiesen werden, statt auf dem Wege der Zersplitterung weiter zu führen. Er selbst hat längst die orientalische Geschichte, soweit sie nicht zum Verständnis der griechischen unerläfslich ist, d. h. bis auf einen kurzen Überblick vor den Perserkriegen, wegfallen lassen und dadurch die nötigste Zeit gewonnen. Richtig repliziert Hirzel, dafs die klassische Lektüre das Erforderliche zu leisten nicht vermöge, da sie den eigenen Gesetzen des jedesmaligen Stoffes zu folgen habe, so sehr sie auch bemüht sein möchte, die entsprechenden Seiten des antiken Lebens zur Erläuterung heranzuziehen. Klett ent-

gegnet, dafs, wenn die geforderten Repetitionen in IX an das Gelesene anknüpften, den breiteren sachlichen Rahmen gebend für die Person, die Zeit und den Gegenstand des Schriftstellers, man ihnen den Vorwurf nicht würde machen dürfen, dafs sie zersplitterten. Und tatsächlich in dieser Art sind jene Repetitionen von den Direktoren gemeint gewesen. Der Lehrer der IX sollte nämlich einen umsichtig entworfenen Repetitionsplan zur Ausführung bringen, indem er auf Grund besonders sorgsamer Vorbereitung freie, wo nötig durch Anschauungsmaterial gestützte Besprechungen herbeiführen sollte. Eine Belastung der Schüler durch häusliche Vorbereitung scheint dabei nicht vorgesehen gewesen zu sein. Die Regierung hat diesen Plan durchkreuzt, indem sie durch Erlafs vom 27. Juni 1901 zwar das Examen in alter Geschichte (in Klasse VIII) abschaffte, die Stunden in IX dagegen nicht vermehrte. Es verlohnt sich, kennen zu lernen, was sie zur Abhilfe der anerkannten Notlage der alten Geschichte für ausreichend hält. Es sind vier Hausmittel, die auch bei uns nicht unbekannt, von Zeit zu Zeit immer wieder offiziell und inoffiziell empfohlen und angewandt, das Leiden doch bisher in keiner Weise gebessert haben. Da ist die doppelte Unterstützung durch die Altphilologen, die für Erhaltung und Erneuerung der Geschichtskenntnisse der Schüler mit verantwortlich sein sollen. Sie haben erstens dauernd alles zu tun — in Schriftstellerbehandlung, Ausarbeitungen usw., — die allgemeine geschichtliche Grundlage zu befestigen, zweitens nun aber auch noch spezielle Geschichts-Repetitionen vorzunehmen und zwar ad Herodotum die Zeit 800—480, ad Thucydidem 480—404, ad Demosthenem 404—336, ad Sallustium 133—63, ad Ciceronem 63—43, ad Horatium und Tacitum die Kaiserzeit, „wobei die Hauptsachen aufs neue eingeprägt und nach ihrer Bedeutung auf höherer Stufe kurz besprochen werden". Ebensolche Repetitionen haben drittens die Geschichtslehrer in den Stunden der IX und X vorzunehmen, nachdem sie sich mit den Philologen darüber verständigt haben, und viertens soll auch bei jedem sonstigen Anlafs (von allen Lehrern?) darauf geachtet werden, „dafs die Schüler die vorgeschriebenen Jahreszahlen stets (!) im Gedächtnis haben und über ihre Bedeutung Auskunft geben können". Finis coronat opus!

Erschreckend an diesem Erlafs ist weniger noch der Mangel an Realismus, demgemäfs angenommen wird, es könne durch künstliche Zusammenarbeit von 4—x Lehrern im Laufe von 4 Jahren an dem gleichen Stoffe schliefslich ein Ganzes an Übersicht und Verständnis erzielt werden, als die Äufserlichkeit in der Auffassung von der Aufgabe selbst. Wo es sich um historische Bildung handelt, um Einsicht in die geschichtlichen Zusammenhänge, in die Wechselwirkung der wirksamen Faktoren, da soll es anscheinend ausreichen, wenn durch unausgesetztes Repetieren des Stoffes, durch unaufhörliches Bedrängen des Schülers von den verschiedensten Seiten her ihm schliefslich der vorgeschriebene Zahlenbesitz unverlierbar aufgenötigt ist. Wie arg ist nicht der oberste Grundsatz aller Erziehung — die selbsttätige Vertiefung in den Gegenstand — hier ver-

gessen, ja wie völlig vergessen ist selbst der Begriff der Bildung über der äufseren Werkgerechtigkeit, vergessen gegenüber einer Lehrerschaft, die es in ihrer Oberschicht jeder anderen in Deutschland an wissenschaftlichem Sinn zuvortut. Dafs sie in Treuen es unternimmt, trotz dieser Entscheidung das Mögliche zu leisten, ist selbstverständlich, weniger selbstverständlich, dafs aus ihrer Mitte nun auch unternommen wird, diese Entscheidung zu rechtfertigen. Wer da erklärt, „dafs über den unbefriedigenden Stand der Kenntnisse in alter Geschichte Freunde und Gegner der Abschlufsprüfung einig waren", wer es bei der herrschenden Stundenverteilung für notwendig erklärt, „auf lebensvolle Ausgestaltung und auf Beibringung kulturgeschichtlich wertvollen Details zu verzichten" und bekennt, dafs es nur bei ganz ausnahmsweise günstigen Verhältnissen gelingen kann, mehr als das Tatsächliche zu bieten, der darf sich dem Schlufs nicht entziehen, dafs mit Abschaffung des Examens und mit diesen Mitteln nichts gebessert ist, dafs im Gegenteil die Forderung nach Stundenvermehrung nicht erlöschen darf.

C. Allgemeines.

Gegenüber diesen lediglich auf das äufsere Lehrziel gerichteten Gedanken und Vorschlägen ist es wohltuend, nun mindestens eine von höherer Auffassung getragene Arbeit besprechen zu dürfen, den Aufsatz von C. Reichardt über *Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Erziehung.* Reichardt geht einen eigentümlichen Weg; — mindestens beginnt er eigentümlich. Er scheint nämlich im Widerspruch zu seinem Thema „das Dogma von der erziehlichen Absicht alles Unterrichts" ernsthaft angreifen zu wollen. Es dünkt ihn, unter allen augenblicklich herrschenden „für ein aufrichtiges Lehrergemüt" das quälendste und drückendste. Denn wer darunter eine direkte Willensbildung verstehe, gebe sich über die weltenweite Entfernung von Erkennen und Wollen gröblichen Illusionen hin. Mit den groben Mitteln absichtlicher Belehrung sei dieselbe überhaupt nicht zurückzulegen. Demgemäfs tut er überlegenen Humors die Methode des Moralisierens im Geschichtsunterricht ab. Sie erniedrige die Geschichte zu einer Art Bilderbuch mit dem Struwwelpeterrefrain „Siehst du wohl, das kommt davon". Auch das sogenannte „Miterlebenlassen" der geschichtlichen Ereignisse durch die Kinder gilt ihm als innerlich verlogenes Wort, da doch zu seiner Verwirklichung weder Unterrichtszeit noch Kindesintellekt zureichten. Mit beiden Absichten „nähren wir die bösen Keime geistigen Hochmuts". Die drei besonderen Vorzüge des Geschichtsunterrichts sieht Reichardt in folgenden Punkten: 1. Er erzieht die Schüler zu strenger Arbeit, peinlich genauer Auffassung und gewissenhafter Wiedergabe. 2. Er erzieht zur Wahrhaftigkeit durch das Vorbild der subjektiven Wahrhaftigkeit des Lehrers und der objektiven gegenüber dem geschichtlichen Stoff. 3. Er weckt das Gefühl der Ehrfurcht für das Grofse und dessen Korrelat Bescheiden-

heit, er weckt Mitleid und die Ahnung des „All und Einen“ im Menschentum und im Weltganzen.

Punkt 1 ist, wie Reichardt wohl weifs, den meisten Unterrichtsfächern gemeinsam, dem Geschichtsunterricht indessen nach seiner Meinung insofern eigentümlicher, als dessen Ziel die Einsicht in „die lückenlos fortschreitende Entwickelung“ einerseits eine gewisse Vollständigkeit und demgemäfs Gedächtnisübung erfordert, andererseits bei dem Mangel duchgehender Gesetze die Aufmerksamkeit im einzelnen schärft und Bildung des Urteils und des Nachdenkens fördert. In diesem Punkt trennt sich Geschichte von Naturwissenschaften. Punkt 2 verbanne jedwede Tendenz aus dem Unterricht. Dem zu genügen habe der Lehrer, wo irgend möglich, auf die primären Quellen zurückzugehen und abgeleitete Berichte und Urteile möglichst zu vermeiden. (Das geht zu weit!) Wo Lücken der Überlieferung durch Kombination zu decken seien, müsse den reiferen Schülern der Unterschied zwischen Vermutung und Wissen deutlich werden, so dafs sie vom Wesen historischer Forschung eine Ahnung erhielten. Dementsprechend dürfe die Sage für ihren charakteristischen Wahrheitsgehalt benutzt werden, aber nirgend als Geschichte. „Wohl wird und mufs der Protestant anders als der Katholik, der Franzose anders als der Deutsche über die neueren geschichtlichen Entwickelungen urteilen und danach seine Darstellung gestalten. Gegensätze in der Weltanschauung und in der nationalen Psyche wollen und müssen ihren Ausdruck finden auch in der Geschichtsauffassung. . . . Denn bei der Unzulänglichkeit unserer subjektiven Einsicht kommt eben im Kampf der Meinungen immer noch am schnellsten und leichtesten die Wahrheit an den Tag. Aber ehrlich mufs der Kampf sein. . . .“ „Macht es dafür irgend einen Unterschied, ob die Idee, welche Tausende aus feigem Egoismus des Alltaglebens zur freudigen Hingabe von Gut und Blut emporrifs, auch unsere Idee, ob dieses Ideal auch unser Ideal ist?“ u. s. f. Unter anderem habe der Geschichtslehrer sich vor der Teleologie zu hüten, die noch allzuviel bei uns verbreitet und eifrig bestrebt sei, Gesichtspunkte späterer Entwickelungen in früheren Stadien hineinzutragen. Da böten sich als passende Korrektive die eigenen Gefühlsäufserungen der betreffenden Zeiten von Walther von der Vogelweide und Hutten bis auf Arndt und Geibel. — Eine zweite Art Geschichtsverfälschung liege in der Einseitigkeit, womit aus den Erscheinungen einer Zeit die für die Zukunft fördernden allein herausgestellt würden, da doch das Hemmende nicht minder wichtig sei (?). Beruhe also schon die Auswahl des Stoffes notwendig auf teleologischen Voraussetzungen, so müfsten wir desto mehr dem Schüler den Weg zu eigenem Urteil frei zu halten suchen und uns frei machen von der Vorstellung, als ob bildend nur das verstandesmäfsig Aufgefafste und Ausgesprochene sei. Die nachhaltigsten Eindrücke seien die unbewufsten; sie bildeten den Reservefonds des Empfindens und Denkens.

In solchen Sätzen steckt, wenn ich recht sehe, der Kern der ziemlich ausführlichen Darlegungen. Sie sind, wie man sieht, innerlich keines-

wegs im Einklang, noch weniger einheitlich im Aufbau. Der Anfang ist irreführend, die geforderte Objektivität teils undurchführbar an sich, teils in den Rahmen der Schule nicht passend, wo insonders der Kampf der Meinungen zur Erzeugung der Wahrheit keine Stelle haben kann. Aber es scheint doch, diese Widersprüche liegen nur an der Oberfläche eines lebendigen Geistes, der auf dem Wege ist zu der selbstüberlegenen Ruhe des Betrachters. Wie diese Darlegungen nun einmal sind, können wir sie freudig begrüfsen, nicht nur, weil sie Anschauungen repräsentieren, die von dieser Stelle schon oft vertreten wurden, sondern weil sie der Unterschätzung unseres Faches, der Veräufserlichung seiner Aufgabe entgegentreten, und weil sie das tun mit Nachdruck und Geschick und mit der Wärme echter Überzeugung.

Eine andere Stimme, die wohl aus demselben Grunde hervorquillt, aber Liebe in Zorn gewandelt zeigt, ertönt aus Baden. E. Hermann begleitet die Besprechung einiger Geschichtswerke mit einem bitterbösen Ausfall auf den heutigen Geschichtsunterricht. Wenn Nietzsche, meint er, eine dreifache Art der Geschichtsbehandlung mit dreifachem Nutzen unterscheide -- die monumentale, d. i. die Heldenverehrung erweckende, — die antiquarische, d. i. die die Gegenwart aus der Vergangenheit erklärende, — schliefslich die kritische, d. i. die dem Abbruch des Unhaltbaren dienende — so könne der heutige Geschichtsunterricht füglich als keines von den dreien gelten. „Er hat weder Freude an grofsen Männern und Zeiten, noch Verständnis der Gegenwart durch das Studium des Vergangenen nach seinen guten und bösen Seiten zu wecken. Sein einziger Zweck ist eine möglichste Anhäufung von Wissen. Wissen wird ohne Hunger, ja wider das Bedürfnis im Übermafs aufgenötigt. Das Ziel des Geschichtsunterrichts ist nicht der Gebildete mit dem freien, verständnisvollen Blick ins Leben, sondern der wissenschaftliche Mensch, der sich abseits vom Leben stellt“ u. s. f. Dafs solche Mahnungen und Klagen jemals so wenig verstummen können, wie etwa die über Soldatenmifshandlungen im deutschen Heer, das versteht sich von selbst, dazu ist der Organismus des Schulwesens zu grofs. Dafs ihnen wie jenen stets eine ernste Bedeutung inne wohnt, versteht sich nicht minder, und dafs diese Bedeutung unter den heutigen Verhältnissen zunehmen mufs, haben wir oben in dem Abschnitt über die neue Lage zu beweisen versucht. Dennoch mufs dem Einzelnen das Recht zu so allgemeiner Anklage bestritten werden; wer mit ihr auftritt, lege sein Material vor. Bis dahin wird Hermann dulden müssen, dafs wir — und sei es auch nur für den Stand der Dinge in Preufsen zur Zeit des Erscheinens seines Artikels — unter Berufung auf Jäger, Schultz und die Pfingstkonferenz seine Kritik als unberechtigt ablehnen.

Schliefslich darf an dieser Stelle die umfangreichste methodische Arbeit des Berichtsjahres nicht übergangen werden Bothes-Frankfurt Abhandlung *Wort und Bild im Geschichtsunterricht,* die gegen 60 Seiten

umfafst. Verf. ist ein jüngerer Lehrer an einer Realschule. Er wird, wie so viele im Anfang, ein anerkennenswertes Ungenügen am eigenen Unterricht gefunden haben, und das mag ihm zum Anlafs geworden sein, sich gründlich in der vorhandenen Fachliteratur umzusehen. Er beweist in ermüdenden Citaten eine grofse Belesenheit. Aber er scheint darüber vergessen zu haben, dafs die Kenntnis fremder Ansichten auf praktischem Gebiet zu eigenem Urteil nicht genügt, und erst recht nicht zu Neuerungsvorschlägen berechtigt. Dazu gehört reiche und vielseitige Erfahrung. Verf. steht noch in dem Stadium, dafs er glaubt, mit der Aufstellung mehr oder minder schöner Postulate, äufseren wie inneren, sei auf dem Felde des Unterrichts etwas geleistet. Er türmt auf willkürlichen Voraussetzungen — Stundenvermehrung, Vereinigung mehrerer Unterrichtsfächer in einer Hand, Vorhandensein von Geldmitteln u. dgl. — zu eigener Erbauung ein luftiges Gebäude auf, dem es nicht nur an Realität und Tragfähigkeit, dem es auch an innerem Mafs und innerem Zusammenhang völlig fehlt. Es kommt ihm z. B. nicht darauf an, auf der einen Seite die Beschreibung des von ihm verlangten Unterrichts mit den Worten zu beginnen: „Es ist überhaupt während des Lehrvortrages kein Lehrbuch aufzuschlagen“ (S. 106) und auf der nächsten, wo ihm eingefallen ist, dafs das Lehrbuch markante Quellenstellen im Wortlaut bringen könnte, zu sagen: „Natürlich mufs dann die Forderung durchbrochen werden, dafs das Lehrbuch nicht geöffnet werden soll“. Eigentlich soll aber, seinen ganz ausführlichen Deduktionen nach, das Lehrbuch gar keine Quellenstellen enthalten. Denn das eben scheint der Kern des wichtigeren, ersten Teiles von Bothes Auseinandersetzungen, dafs er eine neue Lehrbuchform postuliert. Er nimmt, wenn ich recht sehe, Fries' Gedanken auf, den dieser in seinem Aufsatz „Der Geschichtsunterricht in IV“ (vgl. Jb. XII, 18 ff.) für die griechische Geschichte durchgeführt und erläutert hat, der Geschichtsunterricht solle die Entstehung und Herausarbeitung eines dispositionsartigen Schemas zum Ziel nehmen. Demgemäfs greift Bothe zunächst die Lehrbücher mit ausführlichem, erzählendem Text an. Die einen wollten alles enthalten, was der Lehrer sage oder zu sagen habe, die anderen wünschten gar noch mehr Stoff zu beliebiger Auswahl zu bieten. Aus solcher Einrichtung folge mit Notwendigkeit die Beseitigung des Lehrvortrages. Denn er sei überflüssig, wenn er der Lektüre vorangehe (Martens), oder gerate in unwürdige Stellung, wenn er ihr folge (Jäger). „Das ausführliche Lehrbuch ist der Tod des lebendigen Wortes.“ Da nun aber das lebendige Wort weit mächtiger sei als das gedruckte, so ergibt sich für Bothe, „dafs der Vortrag das Ausschliefsliche sein mufs; das Lehrbuch dagegen darf nur als Nebensache, als ein Anhalt betrachtet werden“. — (Ja, ist es denn nicht so?!) — Dafür genüge nun ein kurzer Grundrifs der Geschichte; „nicht etwa ohne Ordnung aneinander gereihte Notizen, sondern eine sorgfältig gegliederte Übersicht“. — (Ob Bothe wohl die Hilfsbücher von Brettschneider und Dahn, die Repetitionstafeln von Junge, Stutzer, Rethwisch und Schmiele u. dgl. m. kennt?) — „Diese

Gliederung wird durch den Schüler selbst nach dem in kleinen Abschnitten erfolgenden Vortrage des Lehrers vorgenommen. Gemeinsam werden Überschriften gesucht und ihre Ordnung unter Anwendung der Tafel aufgedeckt". „Damit der Schüler nicht vorher sich von der Anordnung überzeugen könne (?), so dafs die Antworten dann nicht Erzeugnis seines Denkens, sondern seines Gedächtnisses wären, müssen möglichst mehrere Betrachtungen von verschiedenen Punkten aus (im Lehrbuch) nebeneinander aufgeführt sein." „Die Gefahr, durch eine falsche Disposition des Lehrbuches festgelegt zu sein, wird vermieden (?), wenn es deren mehrere bietet." — Ja, aber wozu denn dann noch überhaupt ein Lehrbuch?

An sich zwar nicht Neues, doch Treffenderes, sagt Bothe über die günstigen Folgen seines Verfahrens. Während das ausgeführte Lehrbuch den Schüler geistig und sprachlich lähme, mechanische Reproduktion und Wortgedächtnis an Stelle geistiger Erfassung und sprachlicher Freiheit fördere, sei auf seinem Wege der Aneignung des Stoffes auf Grund des Lehrvortrages in inniger Verbindung mit der Unterredung Freiheit des Geistes und Freiheit in Handhabung des Wortes zu finden. Zumal wenn der Schüler zu Hause zur Ergänzung der Dispositionen reichliche Privatlektüre treibe. Jedes Nachschreiben in der Klasse sei natürlich ausgeschlossen. Dafür trete die mündliche Durcharbeitung in der Klasse ein. Dem Vortrag „folgt nämlich erst der Dialog, die Besprechung, bei der der Kombinationsgabe (?) die Hülle und Fülle zugemutet werden soll." „So wird das Allgemeine aus dem sonst wertlosen Notizenkram" herausgeholt. Hier wird das Urteil des Lernenden gebildet, hier werden Vergleichungen angestellt, Gegensätze herausgehoben, Gruppenbildungen vorgenommen, Ausblicke eröffnet. Dabei soll dann dem „sprachpriesterlichen Beruf" des Geschichtsunterrichts voll Genüge geleistet werden. Indem die Schüler — zuerst die fähigeren, dann die schwächeren — den Vortrag wiederholen, „wird der Ausdruck beständig verändert, neue Worte den bekannten, abgegriffenen hinzugefügt, alle treten in schöner Fassung, in edleren Wendungen dem Kinde (!) entgegen. So lernen die Schüler Vertauschungen im Ausdruck vorzunehmen, sie eignen sich allmählich durch fortgesetzte Übung eine ziemliche Verfügungsfreiheit in der Ausbeutung des Wortschatzes an, die um so gröfser und sicherer wird, je mehr der vorerzählende Lehrer dem Nacherzählenden zu Hilfe kommt" u. s. f., wie es dem Verf. gefällt! Leicht wahrlich bei einander wohnen ihm die Gedanken! Was aber wird denn aus seinem Geschichtspensum bei solchem sprachpriesterlichen Betrieb in einer Gegend, wo der „elfenbeinerne Stuhl Barbarossas" als der „Stuhl mit den 11 Beinen" verstanden wird, und „Kiel oben treibt das Boot zu Lande" die Vorstellung weckt „der Boot is sich gefahren nach Kiel"? Auch das sind Erfahrungen eines Geschichtslehrers in IV! Nichts natürlicher, als dafs dieser — Schlecht-Schrimm — nach ausführlichem geschichtlichen Lesestoff für die Klasse ruft. Und wenn auch die polnischen Verhältnisse die

schlimmsten sein dürften, im deutschen Vaterland finden sich dialektsprechende Söhne vom Lande aufser in den Grofsstädten wohl überall auf den höheren Schulen, und auch sonst genug Elemente, bei denen über der sprachlichen Aufgabe, die Bothe ihm stellt, im Geschichtsunterricht für die Geschichte selbst nichts übrig bleiben dürfte.

Wir haben im Obigen zusammengestellt, was uns aus Bothes citatenüberhäuften, vielfach abspringenden, mühsam zu verfolgenden Gedankengängen der tüchtige Kern dünkte. Wären sie straffer zusammengefafst und selbstüberlegener geklärt, so würde man die Abhandlung wenigstens empfehlen können. Aber wo die Verschiedenheit der Altersstufen, der Aufgaben oben und unten, die Durchführbarkeit hinsichtlich Unterrichtszeit und Unterrichtsziel so völlig unberücksichtigt bleibt, wo die idealen Postulate noch kaum durch einen Schatten praktischer Erfahrung Mafs und Begrenzung erfahren haben und demgemäfs deren Darlegung von äufseren Unmöglichkeiten und inneren Widersprüchen strotzt, hat weder die Kritik etwas zu sagen, noch der Fachmann etwas zu lernen.

Teil 2 der Auseinandersetzungen Bothes mit Rein bewegen sich zu sehr aufserhalb des Rahmens des höheren Geschichtsunterrichts auf dem Gebiet allgemeiner Pädagogik, als dafs wir hier darauf einzugehen hätten. Über seinen Teil 3 „Das Bild im Geschichtsunterricht“ s. unten S. 34.

2. Methodische Einzelfragen.

A. Die Pensenverteilung.

Es liegt wohl im Charakter der Deutschen, dafs das Bestehende, auch wo es allgemeinen Verhältnissen zweifellos gut entspricht, vom Standpunkt des individuellen Geschmacks aus unaufhörlich kritisirt werden mufs — eine Hypertrophie des Individualismus, über die Bismarck gelegentlich seinen Spott auszugiefsen pflegte, und der er seine Warnung „quieta non movere“ entgegengesetzt hat. Seit einer Reihe von Jahren wollen die Abänderungsvorschläge bezüglich der Pensenverteilung in den Mittelklassen nicht aufhören, obschon der kontradiktorische Widerspruch vieler unter ihnen — s. z. B. oben S. 3 und Jb. XIV, 2f. — schärfer, wie irgend etwas anderes vermöchte, die Richtigkeit des Bestehenden erweist und obendrein dem einzelnen Anordnungsfreiheit gewährt wird, sofern er nicht damit den Amtsgenossen beeinträchtigt. Es ist bedauerlich, zu sehen, wie im Berichtsjahre wiederum tüchtige Arbeit und eifriges Nachdenken auf einen solchen Gegenstand verschwendet worden ist.

J. Koch-Wilmersdorf entwirft in seiner Programmabhandlung *Der Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe gymnasialer Lehranstalten* einen neuen Lehrplan auf breiter Grundlage. Man kann seine Arbeit in zwei Teile zerlegen. Der erste sucht den nationalen Beruf des Geschichtsunterrichts auf der Mittelstufe ins rechte Licht zu setzen und die Unzulänglichkeit der ihm zugewiesenen Lehrzeit zu beweisen, der zweite (S. 6—10) zeigt die Abhilfe. Jener nationale Beruf soll darauf beruhen,

dafs nach statistischem Ausweis nur $^1/_5$ der höheren Schüler das Abiturientenexamen der neunstufigen Anstalten passiere, $^2/_5$ dagegen aus der U III ausscheiden. Daraus leitet Koch den Satz her, dafs $^2/_3$ „von den Männern der Nation, die vor allem unser politisches und nationales Dasein zu tragen berufen sind . . .“, „die erste und meist entscheidende Grundlage ihres historischen Denkens und nationalen Empfindens, d. h. die Vorbildung der politischen Schulung“, diesem Geschichtsunterricht entnehmen. Daher ergebe sich für diesen die Notwendigkeit der Vertiefung in die Probleme der Gegenwart und der Zukunft, deren Koch sich begnügen will drei zu nennen: Kirchenpolitik (= Geschichte des Papsttums), Polenpolitik (= Geschichte des Polentums und der Ostmark), Kolonialpolitik. — Ferner findet er, dafs bei jetzigem Betrieb dem Schüler Unerläfsliches vorenthalten bleibe, nämlich: 1. „die köstlichen Erzählungen aus germanischer Urzeit, die lebendigen Bilder aus der heroischen Zeit der Sachsen und Langobarden“ usw. und 2. die germanische Mythologie und Götterlehre. Eine Einteilung des U II-Pensums in 68 Stunden, — die anderen gehen durch kleine Arbeiten, Schulfeiern usw. ab — soll das Mifsverhältnis zwischen Zeit und Stoff zur Evidenz beweisen.

Als Mittel zur Abhilfe schlägt Koch vor die Einschränkung der alten Geschichte in IV auf das Sommerhalbjahr. Der Lehrer solle sich hier darauf beschränken, „in grofsen Zügen die wichtigsten Epochen anzuführen“, was sich als Ergänzung zu einem (herzustellenden) geschichtlichen Lesebuch, zumeist biographischen Inhalts machen lassen werde; das Übrige müsse der lateinische Unterricht übernehmen. Dann gelange man mit der Geschichte des Mittelalters in IV — 751, in U III — 1555, in O III — 1789, der Rest bleibe für die U II, die dadurch etwa 13 Stunden gewönne!

Auf welch tönernen Füfsen ruht doch der ganze Bau! Wer will in 12—15jährigen Knaben politische Bildung pflanzen, oder wer dürfte sich von solchem Bemühen entscheidenden Einflufs auf ihr Leben und das des Staates versprechen? Wenn Koch in dieser Beziehung den Satz wagt, dafs man die Differenz zwischen Mittel- und Oberstufe zu hoch anschlage, „indem man das Interesse und Verständnis der älteren Mittelstufe (O III und U II) unterschätze“, so scheint er zu bekennen, dafs ihm die eigene Lehrerfahrung auf der Oberstufe fehlt. Schliefslich vermag er nicht einmal von der Notlage der Mittelstufe zu überzeugen. 5 Stunden für Reichsverfassung und Reichsverwaltung unter Wilhelm I., je eine für den 1. und den 2. schlesischen Krieg — ist das nicht genug?

Koch scheint sich nicht bewufst zu sein, dafs seine Anregung nicht neu ist, dafs er für seine gymnasiale Anstalt Gedanken und Forderungen verficht, die an den Realanstalten länger schon heimisch sind, wie sie denn auch dort bessere Berechtigung haben (vgl. Jb. XIV, 2f.). Aber auch sonst freilich findet man Vertreter der neuesten Geschichte mit politischem Anhang in den Mittelklassen, so Schultz, so Stutzer (vgl. Jb. XV, 11 f.). Neuerdings hat wiederum Giese-Berlin 9. Rsch., indem er die U III —

1648, die O III — 1815 gelangen lassen will, versucht, für die U II ein halbes Jahr zu erübrigen, das auf eine „allgemeine Geschichtskunde“ verwandt werden soll. Ähnliches denkt er sich auf der Oberstufe. (S. das Weitere unten). Und eine Zeitersparnis in der O III haben auch Jäger und Schultz ermöglichen wollen, indem sie übereinstimmend die Landesgeschichte, d. h. die brandenburgisch-preufsische, für überflüssig erklärten. Schultz wirft in seinem Gutachten (S. 360 f.) geradezu die Frage auf: „Was ist brandenburgische Geschichte?“ Er vermag eine solche nicht zu entdecken; er glaubt, dafs die wichtigsten Tatsachen — „die kolonisatorische Tätigkeit der Askanier, die Erhebung der Wittelsbacher, der Hohenzollern, späterhin Albrecht Achilles, Johann Sigismund, die Einführung der Reformation“ u. s. f. — auch im Zuhammenhang mit der deutschen Geschichte ausreichend behandelt werden können. Und Jäger hat ihm in einem besonderen Aufsatz darin Recht gegeben. Er findet, dafs auch die württembergischen Erfahrungen, wo Landesgeschichte bis 1870 — „beiläufig mit recht geringem Erfolg“ — traktiert wird, für deren Überflüssigkeit sprächen. So sehr auch beide in der Verwertung der zu gewinnenden Zeitersparnis voneinander abweichen, — denn Schultz beabsichtigt in O III bis 1789 zu kommen, und vermutlich war der Wunsch der Vater des Gedankens, — in der Sache selbst kann man nicht einiger sein, wie sie.

Die neuen Lehrpläne sind über sie hinweggegangen. Und u. E. mit Recht. Schultz, der eine brandenburgische Geschichte nicht zu entdecken vermag, verwechselt offenbar Territorial - Geschichte mit Heimatskunde. Nur der letzteren gehört, was er als den Inhalt der ersteren bezeichnet, die historischen Denkmäler, die Reihe der Markgrafen, die Fehden mit den Magdeburgern, die „hübschen Geschichten von Otto dem Schütz, dem falschen Waldemar, von Joachim I.“, mindestens gehören sie einer Heimatskunde, wo sie ohne das historische Band in loser Reihenfolge auftreten. Aber gerade, dafs sie das nicht tun, dafs sie organisch sich mit der Landschaftsentwickelung verknüpfen, dafür hat die Territorial-Geschichte zu sorgen. Niemand wird daran denken, die Stadtgeschichte Roms etwa bis zur Einigung Latiums für entbehrlich zu erklären. Steht es für Preufsen wesentlich anders? Das Werden und Wachsen eines modernen Grofsstaates aus den unscheinbarsten Anfängen durch all die Schwankungen und Gefahren — innere wie äufsere —, diese mühsame Arbeit der Selbstbehauptung und der schliefslichen Ausbreitung, — richtig angefafst ist das eine ganz unschätzbare Ergänzung zum universalen Geschichtsgang und die besonderen Verhältnisse des ostelbischen Koloniallandes erhöhen diesen typischen Wert. Freilich bleibt es dabei bedauerlich, dafs unsere Kenntnisse so lückenhaft sind, und dafs der heutige Stand der Forschung nirgendwo ausführlich und anschaulich zusammengefafst ist. Eine Geschichte der Mark Brandenburg, die das leistete, wäre des breitesten Erfolges sicher. Immerhin kann der Unterricht in Landesgeschichte auch heute schon das bieten,

was an anderer Stelle nicht möglich ist. Er kann von der Entwickelung kolonialer Kultur, vom Erwachsen des ständischen Staates, des Landadels und städtischer Freiheit, von den Bedingungen, unter denen das Landesfürstentum emporkam, unter denen die Anfänge des modernen Staates sich bildeten, eine Ahnung vermitteln. Wahrlich eine Aufgabe, die ihm Daseinsberechtigung verleiht, und zwar um so unbedingtere, je mehr der Lehrer es versteht, in den besonderen Verhältnissen der Mark das Eigentümliche neben dem Typischen zu betonen. Vielleicht, dafs man sich auf diesem Wege dem Ziel der „gesellschaftlichen und sozialen Belehrungen“ sicherer nähert, als auf dem anscheinend direkten.

B. Die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Belehrungen.

Die Stellung dieser Belehrungen ist durch die neuen Lehrpläne dahin geändert, dafs sie ihre Selbständigkeit verloren haben; sie sollen fortan in den Gang der Geschichte eingeflochten werden, und zwar überall da, wo die „Lösung sozialer Aufgaben und wirtschaftlicher Probleme versucht worden ist,“ — eine Bestimmung, die mit feinem Takt, in unscheinbarster Form das Facit zieht aus einer dezennium-langen öffentlichen Diskussion, einer Diskussion, die in weitem Umweg von dem doktrinären Staatsfanatismus Martens', dem wirtschaftsencyklopädischen Programm Schillers, der sozialen Allwissenheit Stutzers und vieler anderen, die seither sich zu bescheiden gelernt haben, mit immer gröfserer Sicherheit dem jetzt gewonnenen Ziel sich zuwandte. Nirgend hat der schwerfällige Apparat der Direktorenkonferenzen sich trefflicher bewährt und in rastloser Tätigkeit Besseres geleistet als auf diesem Gebiet. Immerhin liegen auch diesmal noch — abgesehen von der schon erwähnten (oben S. 3) Stellungnahme F. Schultzs — drei bemerkenswerte Äufserungen der entgegengesetzten Farbe vor.

Eine ausgezeichnete Begründung gab für die Notwendigkeit eines „Rechtsunterrichts an Mittelschulen“ am 28. April 1900 in der Versammlung des Vereins „Bukowiner Mittelschule“ in Czernowitz der Universitäts-Professor Dr. Halban. Vorschläge und Debatte blieben ergebnislos und können deshalb übergangen werden, die Beweisführung erscheint jedoch so typisch und in ihrer Art so vollendet, dafs wir sie z. T. hersetzen: „Die Verfassung der modernen Staaten hat Nicht-Juristen eine grofse Menge von Aufgaben zugewiesen, ja die gröfsere Summe der staatlichen Arbeit wird durch solche juristische Laien geleistet. Nun ist aber durch jahrhundertelange absolutistische Regierung in Europa der natürliche politische Sinn der Bevölkerung geschwächt worden. Daher sehen wir, wo das Laienelement bei der Lösung staatlicher Aufgaben eingreift, nicht jenes Interesse und jene Fähigkeit, welche man vielleicht bei Einführung jener staatlichen Formen (autonome Gemeindeverwaltung, Geschworenengericht, Kammern u. s. f.) sich vorgestellt hat. Das Laienelement sieht

fast niemals über seine Klasseninteressen hinaus und seine Mitwirkung ist deshalb nicht selten schädlich. . . Der bestehende Mangel an Kenntnis und Interesse gefährdet nicht blofs den Fortschritt . . . auf diesem Gebiet, sondern auch das bereits Errungene, das nur Wert hat, wenn man versteht es auszunutzen und auszugestalten. So lange diese Lücke durch die Mittelschulen nicht ausgefüllt wird, kann man von ihnen nicht behaupten, dafs sie allgemeine Bildung vermitteln. . . ." Nicht um politische Auffassungen und Urteile dürfe es sich dabei handeln. „Dauernden Wert haben bei jeder Wissenschaft nur die Elemente, aus denen gewissermafsen jede Zeit und jede Theorie eine neue Zusammenstellung macht. Wer die Elemente zu beurteilen versteht, findet sich gegenüber jeder Theorie und jedem Fortschritt zurecht. Daher brauchen wir für die Mittelschulen nicht eine Zusammenstellung unfehlbarer staatsrechtlicher Lehren, auch nicht ein ausgebreitetes Detailstudium des Rechtes oder der Nationalökonomie, sondern blofs Weckung des Interesses und Darbietung jener Elemente, welche den Schüler zu seiner weiteren Fortbildung befähigen, damit er im späteren Leben selbständig urteilen lerne."

Weit enger, mehr vom Schulstandpunkt aus, fafst Gaede die Aufgaben des höheren Unterrichts in seiner Abhandlung *Zur Behandlung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragen im Geschichtsunterricht der höheren Schulen.* Er will sich mit ihnen ganz im Sinne der preufsischen Lehrvorschriften von 1892 beschäftigen, und es kommt ihm also zunächst darauf an, deren Elemente richtig zu erkennen. Er findet, sie seien erstens der Ausdruck der kulturgeschichtlichen Strömung innerhalb der Geschichtswissenschaft, zweitens der Ausdruck der Verschiebung der nationalen Bildungsinteressen aus der ästhetischen in die politische Sphäre, und schliefslich der Ausdruck der Gefährdung der Gesellschaftsordnung durch die Sozialdemokratie. Hieraus folge für sie ein dreifaches Ziel: 1. Die Vertiefung des Geschichtsunterrichts nach der kulturhistorischen Seite, 2. bessere Vorbereitung auf künftige bürgerliche Pflichten, 3. die Bekämpfung der Sozialdemokratie. Gefahren erkennt Gaede in jeder der drei Zielrichtungen. Die starke Betonung des kulturhistorischen Moments drohe mit ihrer Hervorkehrung des Kausalitätsprinzips die Begeisterung für grofse Männer abzuschwächen. Bei kritischer Betrachtung der Vergangenheit und häufiger Beziehung auf die Gegenwart könne die Achtung beiden gegenüber zu Schaden kommen. Mindestens müsse jede Tendenz vermieden werden. Am schwierigsten sei die Behandlung der Sozialdemokratie, denn sie lasse keineswegs — wie Jäger wolle — die rein historische Betrachtungsweise zu. Ein Herabgehen auf die neueste Zeit sei erforderlich, und da diese nicht der Geschichte angehöre, sondern der Gegenwart, so könne sie auch objektiv nicht dargestellt werden. „Und wenn sich der Lehrer auch alle Mühe gäbe, parteilos zu sein, oder wenigstens zu scheinen, er würde von seinen Schülern doch immer als Partei betrachtet." „Und sie haben recht, der Lehrer ist Partei." (?) „Sollte da nicht vielleicht einmal eine Art der Behandlung am Platze sein, die

sonst aus dem Geschichtsunterricht streng verbannt ist? Bemüht sich der Lehrer, sonst möglichst objektiv zu sein, so sei er hier einmal (Gaede denkt sich die letzten Stunden vor dem Examen) ganz subjektiv, ganz persönlich — und mache den Schülern kein Hehl daraus. Im Gegenteil!" „Jedenfalls kann der Lehrer auf diese Weise am ehesten darauf rechnen. bei seinen Schülern dauernden Eindruck zu hinterlassen, wenn anders er überhaupt der Mann dazu ist."

Was der Verf. sonst noch über die allgemeine Vertiefung, durch stärkere Betonung des staatsrechtlichen, wirtschaftlichen, vergleichenden Momentes, durch Behandlung volkswirtschaftlicher Begriffe vorbringt, ist weniger eigenartig und darf hier fortbleiben. Seinem obigen Vorschlag aber, der die Politik direkt in die Schule trägt, seien einige Worte hinzugefügt. An sich ist derselbe ja illusorisch. Welche Behörde könnte daran denken, derartige Selbstbekenntnisse lehrplanmäfsig vorzuschreiben, oder wenn vorgeschrieben, — wie lange würden es Selbstbekenntnisse bleiben? Das bedürfte keines Wortes! Was aber eines solchen bedarf, das ist die kathederentsprossene Vorstellung, als könne es je Sache des Geschichtslehrers — oder welches auch immer — sein, in der Schule Antwort zu erteilen auf die politischen Fragen der Gegenwart. Der Geschichtslehrer hat seine Sache vortrefflich gemacht, wenn es ihm gelang, diese Fragen als ungelöste, aber zur Lösung drängende politische Probleme seinen Schülern verständlich zu machen, d. h. als Machtfragen, die am grünen Tische oder auf der Schulbank wohl verhandelt, aber nicht gelöst werden können. Was da besprochen werden kann, sind noch nicht einmal die Probleme selbst, sondern nur die Symptome dieser Probleme, die Einseitigkeit der Parteihorizonte, das Machtstreben der Interessengruppen, die Berechtigungen und die Schranken des wirtschaftlichen und politischen Egoismus, so gut wie des Staatssozialismus und der Sozialdemokratie. Könnte man von der Schwere des Regierungswerkes, von der Verantwortlichkeit aller am öffentlichen Leben Beteiligten den Schülern eine Ahnung vermitteln, das möchte wohl tiefer in das Gewissen der künftigen Staatsbürger dringen, mindestens wertvoller und fruchtbarer sein, als ein mehr oder weniger oratorisch vorgetragenes Glaubensbekenntnis! Am allerwenigsten dürfte einem „Anfänger" oder „jungen Lehrern", denen Gaede zu dienen wünscht, dieser Weg zu raten sein.

Unvergleichlich gründlicher und ernsthafter fafst die Möglichkeit einer politischen Bildung durch die Schule Giese-Berlin ins Auge mit seinem Programm *Zum Abschlufs des Geschichtsunterrichts auf höheren Lehranstalten.* Dafs er in U II und O I ein halbes Jahr für diese Zwecke zu erübrigen hofft, ist oben gesagt worden. Es soll dazu dienen, das was er „allgemeine Geschichtskunde" nennt und für den natürlichen Abschlufs jedes Geschichtsunterrichts hält, d. h. eine Art elementarer Staatskunde mit den Schülern zu betreiben. Bei dem heutigen Verfahren, das die modernen Staatsverhältnisse fast nur zum Vergleich und zur Veranschaulichung früherer heranziehe, oder sie gar der Geographie zuweise, bleibe

das Wissen der Schüler über dieselben teils unklar und ungleich, teils oberflächlich. Auch komme es eigentlich nicht auf das „Wissen“ an, sondern auf das „Begreifen“, d. h. darauf, die heutigen Staatsverhältnisse aus der Vergangenheit abzuleiten, sie in ihrer heutigen Bedingtheit zu verstehen. Dazu sei es nötig, dem Schüler zunächst die allgemeinen Verhältnisse des Staatslebens zum Verständnis zu bringen, d. h. die Arten der Staaten und ihrer gegenseitigen Beziehungen, die Verfassungsarten und ihre Entwickelungen, die Verwaltung und ihre Zweige. Dann müsse man aus der Vergleichung dieses Materials Vorzüge und Nachteile der einzelnen zu erkennen suchen, allgemeine Sätze und Erfahrungen empirisch ableiten und „so durch Abstraktion und Reflexion zu allgemeinen, leitenden, wertvollen Ideen“ gelangen. „Die allgemeine Geschichtskunde, die nur die für uns wirklich wertvollen und wissenswürdigen Ereignisse der Geschichte ins Auge faſst, gibt damit dem Schüler den Schlüssel zu einer tieferen lebendigen Geschichtsauffassung; sie bringt ihm die Einsicht, daſs das staatliche Leben mit seinen Ordnungen und Einrichtungen nichts Willkürliches ist, sondern nach bestimmten, wohlbegründeten, sittlichen Gesetzen sich vollzieht, und sie lehrt ihn endlich das rechte Verständnis der gegenwärtigen, staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse: so wird er befähigt zu künftiger Mitarbeit an den Einrichtungen und Aufgaben des Vaterlandes.“

Dies etwa der Inhalt des ersten theoretischen Teiles (S. 1—11); der zweite praktische Teil (S. 12—27) will nun in 10 Paragraphen den ersten Teil solcher Geschichtskunde bieten. Es bleibt dabei unklar, ob das Gebotene als Text eines Leitfadens gelten soll, oder als das herauszuarbeitende Unterrichtsergebnis. § 1 „Überblick über den Gang der Weltgeschichte“ sucht das Verhältnis der wichtigsten Kulturepochen der Menschheit zur heutigen Kultur zu bestimmen. § 2 „Die wirtschaftliche Entwickelung der Menschheit“ führt über die verschiedenen Wirtschaftsstufen bis zur sozialen Frage. Der Inhalt beider ist ziemlich elementar, eher für U II als für O I passend. Auch scheint der Wortlaut in Einzelheiten nicht immer einwandfrei. Das ist ganz besonders auch bei § 3 „Die Beurteilung der historischen Tatsachen“ der Fall, der an sich entbehrlich und mit seinem Doktrinarismus über Wert und Interesse historischer Erkenntnis sicherlich wenig wirkungsvoll ist. Solches kann und braucht den Schülern mit Worten gewiſs nicht bewiesen zu werden; auch sollte man Oberprimaner mit Kodrus, Regulus und Winkelried zur Heldenverehrung nicht mehr locken wollen. — Mit § 4 „Die Lebensbedingungen der Staaten“ beginnt der politische Teil, die Staatslehre. In ihm wie in § 5 „Die Staatsformen“ und § 6 „Vergleich und Würdigung der Staatsformen“ vermiſst man die notwendige Einheit der Gesichtspunkte; auch sind sie mit Räsonnements beschwert, die für den Lehrer wohl überflüssig, für den Schüler mindestens so lange schädlich sind, als sich eine unanfechtbare Form zur Zeit nicht finden läſst. Weniger Einwände erheben sich gegen die §§ 7—10 „Volksvertretung“, „Staatsverwaltung“,

„Zölle, Steuern, Kolonieen“ und „Staatenbund und Bundesstaat, Personal- und Realunion“. Hier waltet mehr historische Betrachtung als politische Erörterung. Weitere 8 Paragraphen über Verfassung und Verwaltung des Deutschen Reiches, Preufsens, der aufserdeutschen Staaten sind für diesmal wegen Raummangel fortgeblieben. (Anfang 1902 ist das Ganze selbständig als Lehrbüchlein erschienen. Die hinzugekommenen §§ 11 bis 18 enthalten eine „Bürgerkunde“ kleinsten Stils mit den drei Hauptabteilungen: „Das Deutsche Reich“, „Der Preufsische Staat“, „Die aufserpreufsischen Staaten“). Erst nach ihrem Erscheinen wird sich beurteilen lassen, inwieweit das Ganze zu einem halbjährigen Kurse und für welche Klasse es taugt. So viel wird sich schon heute sagen lassen, dafs Giese ein grofses Wagnis zu ungünstiger Stunde und mit nicht völlig zureichenden Kräften unternommen hat. Die Idee, die ihm möglicherweise vorgeschwebt, die Elemente einer vergleichenden Geschichtswissenschaft für den Unterricht zu bieten, ist doch entfernt nicht mit der Schärfe und Klarheit begriffen, mit der Folgerichtigkeit durchdacht worden, die in solcher Reduktion für die einfachsten Verhältnisse erste Bedingung wäre. Er unternahm seinen Versuch ferner zu einer Zeit, wo die Immanenz der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Belehrungen, die er für ungenügend erklärt, zur offiziellen Vorschrift erhoben, wo das von ihm geschmähte Prinzip der Geschichtsrepetitionen, dem er einen ungleich würdigeren Ersatz zu schaffen hoffte, wieder eingeführt ward. Sicher wird die Zeit kommen, wo seine allgemeine Geschichtskunde auch für die Schule sich schaffen lassen wird, aber die Zeit ist für die Wissenschaft erst im Anbruch, d. h. sie ist für die Schule noch lange nicht da. Diese darf sich bewufst sein, sehr modern zu sein, wenn sie jener im Abstande, sagen wir, eines oder zweier Jahrzehnte folgt.

Für die Möglichkeit und den Wert der von Giese verurteilten vergleichenden oder immanenten Belehrungsmethode auf gesellschaftlichem und politischem Gebiet gibt Liemann-Frankfurt einen trefflichen Beweis mit seinem Vortrag *Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum*. Zwar führt sein Thema, so wie er es sich stellt, am Geschichtsunterricht vorbei, denn er will nur den politischen und sozialpolitischen Gehalt der klassischen Schullektüre in Betracht ziehen, seine Darlegungen sind aber so vielseitig und belehrend, werden so frisch und überzeugungsvoll, so elegant und nicht selten geistreich vorgetragen, dafs auch der Schulhistoriker mit erheblichem Nutzen und mit noch gröfserem Vergnügen von ihnen Kenntnis nehmen wird. Es ist ein Gang durch die lateinische Schullektüre von Cäsar bis zu Horaz und Tacitus, durch die griechische von Xenophon bis zu (dem doch erst einzuführenden!) Aristoteles, mit Vergleichen und Ausblicken auf entsprechende Personen und Verhältnisse der neueren Zeit, den Liemann mit seinen Hörern antritt. Auch da, wo er über den Rahmen der üblichen und selbst der möglichen Klassenlektüre weit hinausführt, und wo, wie es nicht ausbleibt, die Parallelen überkühn oder gesucht erscheinen, bleibt die Wanderung so

belehrend wie genufsreich. Es überwiegt stets die freudige Zustimmung zu dieser hohen und doch eigentlich selbstverständlich-natürlichen Erfassung der philologischen und pädagogischen Aufgaben und die Dankbarkeit für erhaltene Anregung die kleinen Bedenken, die sich bei einzelnen erheben. Es befremdet wohl im ersten Augenblick, wenn Liemann Xenophon einmal „einen abenteuernden Landsknechtsführer“, ein zweites Mal „einen hellenischen, die *καλοκαγαθία* predigenden Gentleman“, zum dritten den „Oberst a. D. und mittleren Gutsbesitzer“ nennt. Die Bezeichnungen dünken einseitig, widersprechend und etwas äufserlich. Nachträglich findet man sie in ihrer Gesamtheit doch lehrreich. Sie zeigen, wie viel einseitiger der moderne Mensch strebt und sich entwickelt, welche reichere Gegensätze der antike noch unschwer in sich vereinigte. Der geistigen Grundlage des Liemannschen Vortrages, den wir allen Amtsgenossen aufs wärmste empfehlen, halten wir nur das eine hinzuzufügen für nötig, dafs lehrreicher noch als die Ähnlichkeiten die Verschiedenheiten im Ähnlichen sind; und sie bieten vielleicht für Schüler den natürlicheren Ausgangspunkt. Es dürfte ihnen sonst das Verständnis für das Ähnliche fehlen. Doch sei es fern von uns, Wasser in den schäumenden Wein Liemanns giefsen zu wollen. „Es gibt eine enthusiastische Reflexion, die von dem gröfsten Wert ist“, sagt der ehemalige Frankfurter Mitbürger, den Liemann so gern citiert; freilich fügte er hinzu, „wenn man sich von ihr nur nicht hinreifsen läfst.“

Dem Titel nach erwartet man auch in Wolfs-Düsseldorf Aufsatz über *Seemacht und Volkswohlfahrt* ein Kapitel der wirtschaftlichen Belehrungen behandelt zu finden, eine Studie etwa, wie Mahan sich ausdrückt, „über den überwiegenden, wenn auch verborgenen Einflufs der Seemacht auf den Gang der Weltereignisse“. Aber davon ist nun freilich keine Rede. Wolf bietet nichts, wie eine Art historischer Repetition einfachster, um nicht zu sagen, oberflächlichster Art. Aus dem ganzen Altertum treten zwei Beispiele auf — die Perserkriege und die punischen. Aus dem Mittelalter, wo das Meer „eine unbedeutende Rolle gespielt“ haben soll, werden nur die Normannen erwähnt. Freilich mufs dem hinzugefügt werden, dafs für Wolf die Neuzeit „mit der Mitte und dem Ende (!) der Kreuzzugsperiode“ beginnt, ein vermutlich H. Stewart Chamberlains „Grundlagen“ entnommener Gedanke, der auf geistigem Gebiet haltbar, hier nun aber auf das volkswirtschaftliche so unpassend wie möglich angewandt ist. Aber auch die Neuzeit zeigt nur sechs Stoffe: 1. die oberitalischen, 2. die norddeutschen Städte, 3. der Verfall der Hansa und das Emporkommen von Holland und England, 4. der Westfälische Friede (!), 5. das Zeitalter des Merkantilsystems, (welches selbst in keiner Weise vorkommt), 6. das 19. Jahrhundert. Das wird nun alles repetitorisch, gemeinplätzlich, doch nicht ohne Selbstgefälligkeit besprochen, in einer Art, die mitunter seitenlang (z. B. S. 105) vom Thema abführt. Für welche Klassen, welche Anstalt, welche Zwecke überhaupt das Gebotene bestimmt sei, ist nirgend ausgesprochen und auch kaum zu erraten.

Was gesagt wird, mufs ungefähr im Besitz jedes leidlichen Oberprimaners sein, nur dafs man einem solchen mancherlei anfechtbare Urteile, manche Nachlässigkeiten im Ausdruck, die sich finden, kaum durchgehen lassen dürfte. Von den Kreuzzügen heifst es, sie seien für die Kirche „völlig negativ“ gewesen, die Schutzzollpolitik, — die von 1870 datiert wird, — wird als „eine Rückkehr zum Merkantilsystem“ bezeichnet. Mit Emphase wird versichert: „Die Annahme, England hätte bei der Beteiligung an den festländischen Kriegen etwas anderes als seine eigenen Interessen im Auge gehabt, ist ein grofser Irrtum.“ Das wird genügen, das Niveau des Ganzen zu kennzeichnen. Im Interesse des Standes sind derartige Publikationen zu bedauern.

C. Lehrgänge und Lehrproben.

Eigentliche Lehrproben liegen auf rein geschichtlichem Gebiet nicht vor. Kleinknecht-Göppingen hat sein Verlangen nach einem geschichtlichen Lesebuch, zum Gebrauch im deutschen Unterricht, durch eine Lehrprobe gestützt, die an einem, vermutlich selbst verfafsten, Text über die *geistlichen Ritterorden* die Vorteile aufdecken soll, die gleichzeitig beiden Fächern aus richtiger Behandlung erwachsen könnten. Da nicht gesagt ist, für welche Klasse diese Lehrprobe gedacht ist, da der Text aus einer Mischung literarischer, poetischer und historischer Quellenstücke mit loser Verbindung besteht und das Lehrverfahren ein demgemäfs schwankendes ist, kann hier von weiterer Besprechung abgesehen werden. Wir tun das um so lieber, als die zu Grunde liegende Geschichtsauffassung weder originell noch tief ist und die Details der Korrektheit mehrfach ermangeln.

Viel ernsthafter, didaktisch recht bemerkenswert, sind die drei anderen vorliegenden Lehrgänge, von Carus, Seidenberger und Marcks.

Carus-Luckau bietet umfangreiche *Beiträge zu einem tabellenförmigen Leitfaden für den Geschichtsunterricht in UII.* Auf 41 doppelt gespaltenen Quartseiten behandelt er die Zeit von 1740—1815. Die Spaltung der Seiten, der dann auch die zunehmende Kleinheit des Druckes entspricht, wird öfters eine 3-, 4- und selbst 5-fache. Der Inhalt ist eine sehr sorgfältig gegliederte, meist in Sätzen, seltener in Stichworten gehaltene Übersicht, wobei Gründe, Veranlassung, Vorbereitung, Verlauf und Folgen der Ereignisse meist wiederkehrende Kategorieen bilden und Jahreszahlen nur eine verschwindende Rolle spielen. Ganze Spalten, selbst ganze Seiten sind ohne solche der Darlegung des Zuständlichen und seiner Entwicklung gewidmet. Es ergeben sich bei dieser Behandlungsweise überaus saubere und vielseitige Schemata. Hier eine Probe. „*F* Friedrich als Landesvater und Regent. A. Staatsform. B. Bewohner des Staates a) b) c). C. Steuerwesen, a) Feste Staatseinnahmen 1, 2, 3, 4. b) Erschliefsung neuer Geldquellen 1, 2, 3, 4. c) Ergebnis. D. Volkswirtschaftspolitik a) Landwirtschaft b) Handel und Verkehr 1. 2. c) Industrie 1, 2, 3, 4. E. Rechtspflege. F. Schule a) Volksschule, b) höhere. G. Kirche. H. Kunst und Wissenschaft. — Ein Schema, das sich in diesem Fall über $2^1/_2$ doppelt

gespaltene Quartseiten ausbreitet. Nicht viel anders ist es mit dem Schema „Die inneren Gründe der französischen Revolution", welches $1^1/_2$ Quart-[illegible]iten umfafst. Der siebenjährige Krieg stellt sich auf 5, teilweis 5fach [illegible]paltenen Quartseiten dar.

Über den Inhalt wollen wir nicht rechten. Tritt auch der preufsische St[illegible]punkt vielleicht in einzelnen Wendungen zu stark hervor (z. B. in der [illegible]erschrift „1763—78 Friedrich der Grofse als Schiedsrichter Europas[illegible] treten auch die allgemeinen Zeitumstände trotz aller Gegenbemüh[illegible]gen hinter die Einzelheiten empfindlich zurück, so haftet doch wohl le[illegible]eres der gewählten Form fast unvermeidlich an, und entspricht ersteres [illegible]ch immerhin dem Geist der preufsischen U II. Den tatsächlichen Angaben [illegible]ach mufs der Inhalt als gründlich und zuverlässig anerkannt werden.

Wozu [illegible]ber soll er eigentlich dienen? So weit aus dem Titel geschlossen [illegible]den könnte, scheint er an Stelle des Lehrbuches treten zu sollen. Irg[illegible]d eine Erklärung des Verfassers liegt nicht vor, aber die unerhörte A[illegible]führlichkeit zwingt fast zu dieser Annahme. In ihr liegt m. E. auch [illegible]n Hauptbedenken. Auch dem besten Lehrvortrag wird es schwer geli[illegible]n, diese Stofffülle zu beleben. Und mindestens liegt bei Repetitionen [illegible]ie Gefahr der Schüler-Überbürdung aufs dringendste vor. Immerhin ist [illegible]ie tüchtige Arbeit Carus' in zweifacher Art verwendbar. Einmal für d[illegible] Lehrer, als Grundlage des Vortrages, zu dessen Klarheit, Übersichtlichk[illegible]t und Vollständigkeit sie beizutragen vermag. Zum anderen für die Schül[illegible] als Grundlage einer — sehr abgekürzten — nach dem Vortrage zu [illegible]werfenden Disposition; vorausgesetzt, dafs die Zeit reicht. Sie würden d[illegible]ei die Zweige der Staatsverwaltung, die Seiten des politischen Leben[illegible]. dgl. mit gröfserer Sicherheit und Klarheit unterscheiden lernen, auch [illegible]l mit Beihülfe der Karte zu gröfserer Einsicht und Übersicht über mi[illegible]rische Operationen gelangen können. Aber vor diesem Leitfaden selb[illegible] — an Stelle des Lehrbuches — mögen sie recht lange bewahrt bleibe[illegible] Der Versuch Carus' entsprang und entspricht dem Bedürfnis des L[illegible]ers nach fester Eingliederung des Details; damit das Bedürfnis des [illegible]hülers zu identifizieren, der eben zum ersten Mal den grofsen Zusam[illegible]hang der Dinge ergreifen soll, wäre ein unheilvoller Irrtum.

In frappa[illegible]n Gegensatz gerade in letzterer Hinsicht steht zu der Arbeit von Ca[illegible] die wertvolle Abhandlung von Seidenberger-Friedberg: *Von 1815 [illegible]s zur Gegenwart. Stoffsammlung und Gliederung für den Geschichtsunterr[illegible]t in Oberklassen.* Es gibt an der Durchführung mancherlei auszuset[illegible]n. Der Titel ist falsch gewählt, weil eigentlich nur die Zeit bis 1848, [illegible]zw. bis 1852 zur Behandlung kommt. Die Darlegungen sind in sich un[illegible]ichartig und schwenken zuletzt (S. 94—98, 101—2) gar zu sehr au[illegible]literarische Gebiet ab. Sie passen durchweg weder auf die U II, der si[illegible] entsprungen sind, noch auf die Oberstufe, für die sie bestimmt schei[illegible]n und deren Niveau teils nicht erreicht, teils über-

schritten wird. Und doch mufs die Arbeit für einen methodischen Fortschritt erklärt werden. Die Grundidee ist vortrefflich und hat z. B. für die französische Geschichte (S. 89—96) eine Durchführung erhalten, die ihre Durchführbarkeit auch auf den anderen Gebieten zu beweisen scheint.

Seidenberger geht davon aus, dafs das Vielerlei der geschichtlichen Tatsachen — der Kultur- wie der politischen Geschichte — wie es herrschenden Zeitströmungen entspringt, auch unter dieselben zu gruppieren sei. Zur näheren Erläuterung dieses Gedankens — der Verfasser hat sie nicht für nötig gehalten — seien dem Berichterstatter einige Bemerkungen gestattet. Was die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts nur dunkel ahnte, ist seit Taines Vorgang in der zweiten allmählich zur geschichts-philosophischen Gewifsheit geworden. Das geschichtliche Leben einer jeden Epoche schiefst zu einem geistigen Gesamtcharakter zusammen, in dem die wissenschaftlichen und künstlerischen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Bestrebungen und Verhältnisse sich spiegeln und sich gegenseitig ergänzen und erläutern. Nicht minder, wie wir heute für die älteste griechische Geschichte in Homer und Hesiod, in Tyrtaeos. Theognis, den Lyrikern allesamt u. s. f. die reichsten und wichtigsten Quellen sehen, können für die Schüler Klassiker und Romantiker, das junge und das neue Deutschland zum vielleicht treffendsten und verständlichsten Ausdruck ihrer Zeit gemacht werden. Nicht minder wie die Politik zeigt die Geistesgeschichte des 19. Jahrhunderts die tiefe Wirkung des Nationalitätsprinzips und wiederum die Wirtschaftsgeschichte jene Vertiefung ins Exacte, ins Besondere, aus der die Wissenschaft in mühsamer Sichtung den langsamen Anstieg zu einer höheren Stufe des Verständnisses des Allgemeinen sucht, — die allmählich heranreifende Frucht der Spezialforschung. So ist der Versuch denkbar, das Farbenspiel der westeuropäischen Kultur im 19. Jahrhundert als die Strahlenbrechung aus einem inneren Centrum zu begreifen, mit dessen richtiger Berechnung und Darstellung sich die Fülle der Einzelheiten gleichsam von selbst in kosmischem Zusammenhange ordnet und erklärt; derartig dafs, wie Seidenberger einmal in stolzer Ruhe sagt, „auf das Hin- und Herwogen der inneren Kämpfe und auf die verschiedenen Ministerien (vor der Julirevolution) einzugehen, überflüssig und zwecklos sein dürfte; es genügt, die treibenden Ideen klar zu legen.“

So viel, um die Tragweite des Seidenbergerschen Versuches zu verdeutlichen. Die beiden Ideen nun, die ihm die treibenden Kräfte des 19. Jahrhunderts sind, sind: „1. das Streben nach nationaler Einigung und Selbständigkeit, 2. das Streben des Volkes nach Anteilnahme an der Regierung.“ An sich ist das ja nichts Neues. Man findet es selbst schon in Lehrbüchern nicht eben hohen Ranges, aber Seidenbergers Verdienst liegt darin, wie er aus diesen Prinzipien die Gesamtheit der Einzelerscheinungen abzuleiten oder diese mit ihnen in Beziehung zu setzen versteht. Aus seiner Gesamtdisposition sei hier der Satz hergesetzt: C. III

Deutschland 1815—48. Das Streben nach nationaler Einigung bleibt politisch unbefriedigt. Es sucht und findet(?) Befriedigung 1. in der Literatur a) der poetischen, b) der wissenschaftlichen; 2. in der Kunst a) der Musik, b) der Baukunst; 3. im kirchlichen Leben; 4. auf handelspolitischem Gebiet. Das bildet dann die Grundlage der (weniger gelungenen) späteren Ausführung. Man wird begreifen, wie in ihr 1a Schiller (mit Jungfrau und Tell), die Dichter der Freiheitskriege, die Romantiker, das junge Deutschland bis zu Geibel, 1b die Grimms und die Sprachwissenschaft, die Geschichte mit Niebuhr, Pertz, Ranke, den Monumenten, nebst dem historischen Roman bis Freytag und Scheffel, wie 2a die Renaissance des deutschen Liedes bis hinauf zu Wagner, 2b die Renaissance des Mittelalters, z. B. der Gotik von Göthe bis Riehl, nebst den grofsen Kirchenrestaurationen in Cöln, Regensburg, der Marienburg, in 3. die evangelische Union, der Deutsch-Katholizismus, in 4. Zollverein und Nationalökonomie sich unter diesem Gesichtspunkt der inneren nationalen Wiedergeburt einen. Und wo man dem Prinzip weiter nachdenkt, ob man der historischen Rechtswissenschaft oder dem erblühenden kirchlichen Vereinsleben z. B. Gustav Adolf-Verein dabei begegnet, überall erweist es sich fruchtbar.

Wie oben gesagt, die Durchführung ist noch unzulänglich und vielleicht mag auch — was der Anordnung übrigens in den Rückschlägen immanent ist — die Grundidee der Ergänzung durch die Beharrungskräfte mindestens formell bedürfen, trotzdem bleibt auch der Versuch schon eine Tat. Neben der Anregung, die er hoffentlich weithin geben wird, ist es bedeutungslos, dafs sich über Art und Mafs und alle Einzelheiten bei ihm wird streiten lassen.

Über *Die römische Kaiserzeit im Unterricht unserer höheren Schulen* hat Marcks-Cöln am Osterdienstag 1901 vor der Versammlung Rheinischer Schulmänner einen längeren Vortrag gehalten, der auch erweitert im Druck erschienen ist. Anlafs zur Behandlung der Frage bot ihm wohl das Harnacksche Gutachten (s. o. S. 4), und so ist der erste Teil seiner Darlegungen auch der Kritik von dessen Forderungen gewidmet. Er weist sie ab. Nicht weil er die hohe Kulturbedeutung der Kaiserzeit irgendwie leugnete — er hat für ihre Bedeutung die wärmsten Worte — sondern, weil es sich bei dem Zeitmangel des Geschichtsunterrichts nur um die Entscheidung handle, ob Geschichte der römischen Republik oder der Kaiserzeit vorwiegend getrieben werden solle. Da nun die vorchristliche Zeit die Werdezeit und Höhe des römischen Wesens und römischer Eigenart ausmache, da sie ferner durch die klassische Lektüre ganz anders gestützt werde, wie die Kaiserzeit, da diese ferner vielfach Probleme biete, die aufserhalb des Geschichtsunterrichts und des Schülerhorizontes lägen und wissenschaftlich vielfach nicht spruchreif seien, habe man an der ersteren festzuhalten. Für die Kaiserzeit blieben nicht mehr wie 15—17 Stunden verfügbar, d. h. die Zeit der U I etwa bis Pfingsten. Wenn schon die Geschichte der Kaiserzeit im „wesentlichen Kultur-

geschichte" sein müsse, glaubt Marcks doch von einer durchgehenden Behandlung nach Materien abraten zu sollen. Er schlägt ein gemischtes System vor, d. h. chronologisch erzählend 31 v. — 68 n. Chr. und ebenso 98—180. Für die Zwischenzeit berühre man nur kurz die Hauptereignisse. An Commodus solle eine Darlegung der Zustände des Reiches angeschlossen werden. Sie charakterisiere die Entwickelung des Prinzipates, des Hofes, der Thronfolge, des Heeres, der Verwaltung — am besten in einem Kulturbild der Rheinlande und Germaniens nebst der Germanen in römischen Diensten. — „Zuletzt kommt man zu den religiösen Zuständen im Kaiserreich: der Religionsvermischung, der das Christentum gegenübertritt. Die Stellung des Staates zum Christentum bereitet auf Diocletian und Constantin vor." Bis 98 rechnet Marcks 7, von da an bis Diocletian 5—7 Stunden. 3 weitere sollen dann über den Diocletianschen Despotismus und die Constantinische Neuordnung zur Reichsteilung führen. — Eine hübsche Verteidigung dieser Beschränkung gegen Harnack machte den Beschlufs. Die Versammlung trat auf Jägers Fürwort den 4 Thesen, in die die Ergebnisse fixiert wurden, bei. Man wird anerkennen können, dafs der Entwurf sachgemäfs ist und den Verhältnissen — einigermafsen wohl auch den neuen Lehrplänen — entspricht.

Nicht eigentlich eine Lehrprobe, aber immerhin die Probe eines Gymnasialvortrages ist Stutzers ziemlich umfangreiche Abhandlung über *Die Ursachen des Sieges bei Königgrätz.* Dem Titel entsprechend vergleicht Stutzer Führung, Offizierkorps und Mannschaftsmaterial in beiden Heeren, und findet in deren Charakter, der z. T. die Konsequenz der Gesamtstaatsentwickelung sei, die teilweis in Stichworte gefafsten Ursachen des preufsischen Sieges. Mancherlei von der Fülle des Lebens wird auf diesem aetiologischen Operationstisch freilich resolut abgeschnitten, doch dürfte, wer geschichtliche Ereignisse überhaupt als pädagogisches Material aufzufassen vermag, damit recht zufrieden sein. Es fehlt den Stutzerschen Worten nicht die innere Wärme, es fehlt aber freilich die innere Zurückhaltung des Urteils, mit der es den Sterblichen, also doch wohl auch den Lehrern, der historischen Wirklichkeit gegenüber zu treten ziemt. Keiner kannte und betonte die Unberechenbarkeit des Krieges schärfer als Moltke selbst, dem zu Ehren — an seinem 100. Geburtstag — die Rede gehalten ward. Und wie hätte es doch um die preufsische Sache gestanden, wenn sie von einem Bonin, die Österreicher von einem Moltke oder Blumenthal geleitet gewesen wären? Moltke selbst sprach es am 28. Februar 1866 im erweiterten Ministerrat der preufsischen Krone aus, dafs „auf einen günstigen Erfolg mit einiger Sicherheit nur dann zu rechnen wäre, wenn Italien in den Krieg eintrete"; (Keudell S. 247) — derartige Rücksichten sind von Stutzer vergessen. Ein Versuch, wie der seine, der darauf ausgeht, einen komplizierten, weltgeschichtlichen Effekt, der unter vielem anderen auch auf einer Fülle örtlicher, zeitlicher, persönlicher u. s. f. Zufälligkeiten beruht, als eine Rechnung mit einfachen bekannten Gröfsen darzustellen, kann gar nicht anders wie in eine bedenkliche Situation

führen. Man mufs, wie auch hier geschieht, den Umständen Gewalt und zunächst einmal dem geschlagenen Gegner bitter Unrecht tun. Der Gedanke, als ob ein einzelnes, noch so grofses Ereignis, in seinen Besonderheiten aus den allgemeinen Verhältnissen zweier Völker oder zweier Institutionen oder zweier Charaktere resultiere, ist eben an sich fehlerhaft. Was Moltke berechtigte, am Ende des Krieges zu sagen: „Eine nur nicht ganz fehlerhafte Leitung mufste solche Truppen wie die unseren notwendig zum Siege führen“, hat Anwendbarkeit — so hoffen wir nach der Beschränktheit unserer Einsicht — auf das schliefsliche Ergebnis des Krieges, — als Gesetz für den Einzelfall hätte er es selbst am wenigsten gelten lassen wollen.

D. Kunstunterweisungen.

Der weitaus bedeutendste Beitrag des Berichtsjahres auf dem Gebiet der Kunstunterweisungen ist Luckenbachs Programm: *Antike Kunstwerke im klassischen Unterricht.* Nicht nur, dafs es im Umfang (52 S.) und in der Ausstattung mit 60 künstlerisch meist vollendeten Abbildungen die gewöhnlichen Programme weit übertrifft, es übertrifft wohl auch an innerem Wert fast alles, was in den letzten Jahren aus Schulkreisen zur Sache hervorgetreten ist. Der Hauptinhalt ist praktischer Art. In 9 Kapiteln — Praxiteles, Myron, Polyclet, Paionios, Zeusköpfe, Augustus, Germane, Palast und Haus in Griechenland, das italische Haus — zeigt Luckenbach, wie und in welchem Umfang er sich die Behandlung von Werken der Kunst oder von Abbildungen vor der Klasse denkt. Hat er dazu im ersten Kapitel sogar die Form der Lehrprobe nicht verschmäht und ihr — wie es wohl unvermeidlich — ihren Tribut an innerer Wahrheit bringen müssen, so hat er doch auch in diesem Fall, wie er an Kunstwerken pflegt, das Unwichtigere dem Wichtigeren untergeordnet. Man kann sagen, dafs er durch Anwendung der nicht unbedenklichen Form sachlich so viel gewonnen hat, dafs man sie an anderer Stelle mit Bedauern vermifst. Auch für ihn selbst wäre sie gelegentlich ein heilsamer Zwang zur Beschränkung geworden. Die didaktische Ausbeute, die er mit ihr aus dem Vergleich des Hermes, des Satyr und des Sauroctonos zu ziehen weifs, ist bewundernswert reich. Und das nicht blofs durch geschickte Heranziehung des besten Materials an Quellen und Analogieen, sondern ganz besonders durch die klassisch-einfache Steigerung der Betrachtung, die anhebend mit den einfachsten Ergebnissen naiver Auffassung durch die Intensität und Klarheit ihrer Resultate wie in selbstverständlicher Natürlichkeit zu den höchsten Problemen der Kunst hinüberleitet. Das knabenhafte Gebahren des Sauroctonos führt auf die Frage nach den Grenzen der Vermenschlichung des Göttlichen, die übertriebene Kleinheit des Dionysosknäbleins im Verhältnis zum tragenden Hermes auf die Notwendigkeit der Unterordnung des Nebensächlichen, die unsachliche Kopfwendung beim Sauroctonos und Hermes auf die unerläfsliche Rücksichtnahme des Künstlers auf den Beschauer. Und so ergibt sich eine

gewisse Einsicht in die Gesetze künstlerischen Schaffens als Resultat des eigenen Nachdenkens der Schüler, die durch geschickte Fragen angeregt werden. Mag in der Lehrprobenform der Weg von der Frage zur richtigen Antwort mitunter gar zu kurz erscheinen, sachlich ist das Ganze — nach meiner eigenen Erfahrung — durchaus möglich und zutreffend.

In den Kap. 2—9 hat Luckenbach diese Form verlassen. In den ersten von ihnen scheiden sich noch die Besprechungen mit den Schülern deutlich von dem nachfolgenden Kommentar zum Gebrauch des Lehrers. In den letzten Kapiteln ist dieser nur allein vorhanden. Auf das einzelne einzugehen, müssen wir uns wegen Raummangels versagen. Wissenschaftlich am bedeutsamsten sind Kap. 7 der Augustus von Prima porta und Kap. 9 das italische Haus. Didaktisch am gelungensten sind die vier ersten Kapitel, wo mit Praxiteles das Problem der lehnenden Gestalt, mit Myron das der Bewegung wechselnden, mit Polyklet die stehende, mit Paionios die fliegende so einfach wie fruchtbar besprochen sind. In den späteren hält sich Luckenbach von jenem wissenschaftlichen Überschwang nicht frei, mit dem er auch die jüngste Auflage seiner trefflichen „Abbildungen“ einigermafsen gefährdet hat. So verläfst er im Augustus von Prima porta das Gebiet künstlerischer Betrachtung fast ganz zu Gunsten einer — übrigens recht anziehenden — archäologischen Untersuchung. Doch ist das schliefslich in einer, zunächst doch wohl für die Hand des Lehrers bestimmten Abhandlung gewifs kein erheblicher Fehler.

Diesem praktischen Teil sind zu Anfang und am Schlufs theoretische Erörterungen beigefügt. Vorn wird die Frage nach Gang und Ziel gymnasialer Kunstbetrachtungen, hinten deren Einfügung in den Lehrplan der Gymnasien besprochen. Die Einleitung übt scharfe Kritik an der herrschenden Willkür, Gedankenlosigkeit und an den Auswüchsen der Praxis. Durch sie gelangt Luckenbach zur Präzisierung des eigenen Standpunktes, der im Prinzip dem Lichtwarks entspricht. Die ernste Betrachtung von Kunstwerken unter fruchtbaren Gesichtspunkten behufs Weckung nachhaltigen Interesses — das ist ihm das Ausschlaggebende. Er verurteilt demgemäfs das Streben nach kunstgeschichtlicher Übersicht, ja auch nur nach Vielseitigkeit, die die Flüchtigkeit der Einzelbetrachtung zur Voraussetzung habe. Er verwirft demgemäfs auch das Skioptikon. „Der Grundsatz, beim einzelnen Kunstwerk zu bleiben, mufs in der Praxis eher übertreibend zur Anwendung gebracht werden“, sagt er mit Lichtwark. Dagegen stimmt er diesem nicht völlig zu bezüglich des einzuhaltenden Ganges. Während Lichtwark grundsätzlich nur mit der Betrachtung von Originalen und zwar solchen des 19. Jahrhunderts beginnen will, bevorzugt Luckenbach — mindestens für die Gymnasien — die Antike, besonders die Plastik, und hält dabei Gipse und Abbildungen durchaus für ausreichend. Insbesondere könne die Architektur — auch die moderne — die Vorbereitung durch Risse, Pläne, Teilabbildungen u. dgl. nicht entbehren.

Da Luckenbach in dieser Befürwortung der Reproduktion als Anschauungsmittel für die Architektur den Vorteil des historischen Ganges,

den sie ermögliche, der Einsicht in die Entwickelung und die Folge der Stile betont, so befremdet es, dafs er diesen Vorteil für die anderen bildenden Künste energisch leugnet, leugnet wenigstens für jenen oben bezeichneten Hauptzweck seiner Übungen. Er erschwert sich dadurch die Unterbringung derselben im Lehrplan der höheren Schulen aufs äufserste. Vermutlich diesem Gefühl ist das Nachwort entsprungen, in dem er den historischen Unterricht dafür in Pflicht nimmt. Es mögen sich auch andere Fächer an ihnen beteiligen, z. B. der Horaz-Lehrer den Augustus, der Homer-Lehrer Tiryns besprechen, aber dem Geschichtsunterricht soll speziell die Pflicht obliegen. In Baden und Bayern, wo für die alte Geschichte 2 Jahre mit je 3 Wochenstunden zur Verfügung stehen, sollten alle 14 Tage eine, d. i. zusammen 40 Stunden darauf verwendet werden. Für die preufsischen und gar die württembergischen Schulen, denen die Zeit absolut fehle, bleibe nichts übrig wie das Bedauern und die prinzipielle Verurteilung ihres Lehrplanes.

Dem gegenüber sei hier bemerkt, dafs wenn man diese Betrachtungen, wie es tatsächlich am natürlichsten scheint, dem Geschichtsunterricht zuweist, man ihn schwerlich auf das Lichtwarkisch-Luckenbachsche Prinzip wird verpflichten dürfen. So fruchtbar dieses an sich sein mag, — der Schule als solcher ist es fremd und mufs ihr fremd bleiben, sofern es nicht zur Erläuterung des sonst im Unterricht Gebotenen dient. Nur die historische Betrachtungsweise vermag hier einigermafsen zu vermitteln. Und, wie mich dünkt, kann sie es und tut sie es auch, selbst schon bei Luckenbach, der die Heranziehung des Archaischen, das er konsequenterweise ausschliefsen müfste, ja selbst nicht vertreten kann. Sie ist eben auch notwendig für die Betrachtung und das Verständnis des Kunstwerkes selbst, nicht minder notwendig wie die ästhetische. Freilich wird die Berücksichtigung von Entstehungszeit, Ort, Umständen u. s. f. nur Mittel zum Zweck sein und bleiben müssen, als solches ist sie aber unentbehrlich und durch eine Betrachtung der Motiven- und Problemfolge nicht zu ersetzen.

Eine zweite sehr interessante Erscheinung des Jahres ist der Vortrag von Reichau-Magdeburg *Die Entwickelung der Plastik bei den Griechen.* Ursprünglich als einer jener von den preufsischen Schulkollegien empfohlenen Gymnasialvorträge vor Schülern und Eltern gehalten, ist er — zweifellos wohl sehr erheblich vermehrt — selbständig im Druck erschienen. Die Vermehrung ist eine derartige, dafs er zum gröfseren Teil das Niveau der Schule und auch eines Durchschnittspublikums weit übersteigt, und uns dadurch von der Pflicht, vom Schulstandpunkt auf ihn einzugehen, entbindet. Doch sei er den Amtsgenossen aufs wärmste empfohlen, als die überaus mutige Stellungnahme eines mit den Dingen offenbar gründlich vertrauten Mannes zu den schwersten Fragen, besonders der Anfänge griechischer Kunst. Es liegt in der Aufgabe des Gymnasialhistorikers, dafs er auch da, wo die Wissenschaft mit ihrer Antwort noch zögert, zur Befriedigung seines Unterrichtsbedürfnisses die Herstellung

eines Zusammenhanges wagen mufs. Und er darf das, im Namen der historischen Entwicklungsgesetze und Analogieen, so gut wie der Astronom oder Naturforscher eine Hypothese zur Erklärung bestimmter Erscheinungen zu Hilfe nimmt. So stellt Reichau zur Erklärung der Rätsel der griechischen Kunstentwicklung eine eigentümliche Periodenfolge auf, die im wesentlichen auf der überaus starken und sicheren Einschätzung auswärtiger Einflüsse — erst phönizisch-assyrischer, dann ägyptischer — beruht. Die ägäischen und die mykenischen Kunstdenkmäler sind ihm nicht nur orientalischen Stiles, sondern auch orientalischer Arbeit, die Funde in ihrer Art Analogieen zum Hildesheimer Silberschatz, die mykenischen Burgen — Burgen phönizischer Ansiedler. Die ersten originalen griechischen Werke sind die Werke des Dipylon-Stils (11.—6. Jhdt.), doch tritt in dieser Epoche die anfängliche Selbständigkeit hellenischer Kunstbetätigung hinter den vorderasiatischen, auf Handelswegen eindringenden (assyrischen) Einflüssen allmählich immer weiter zurück und fremde Gedanken- und Formenwelt, fremde Technik dringt teils bereichernd, teils zersetzend ein. Von diesem Einflufs befreit sich der hellenische Kunsttrieb blitzartig schnell in der Berührung mit Ägypten um 600. Dieser Berührung entspringt das Streben nach Vermenschlichung und Verlebendigung der Kunstwerke, wie es in der archaischen Kunst der Griechen in plötzlichem, wunderbarem Aufschwung nach jahrhundertelanger Stagnation zu Tage tritt. — Den letzten Abschnitt des Heftes füllt eine Besprechung der Hauptwerke der „selbständigen griechischen Plastik“, wie sie in solcher Anschaulichkeit und Feinheit nur langjähriger Vertrautheit mit dem Stoffe entspringt. Auffallend ungünstig ist das Urteil Reichaus über die hellenistische Kunst einschliefslich des Pergamonfrieses und des Laokoon.

Es ergeben sich aus dieser Behandlung der Sache zahllose Fragen; die Hypothese löst mit nichten alle Rätsel. Woher kamen die verzierten Bauteile, der Wandschmuck, die mykenische Vasenindustrie? Wie kommt es, dafs die griechische Religion, die griechische Schiffersprache so rein von phönizischen, die griechische Kunst so rein von ägyptischen Elementen ist? Das und vieles andere bleibt unbeantwortet, unbeantwortet besonders deshalb — und das ist wohl ein Grundgebrechen der so kühnen Arbeit — weil die Kunstproduktion, speziell gar noch die Plastik, gleichsam isoliert betrachtet wird, ohne den Zusammenhang mit Baukunst, geistiger und wirtschaftlicher Kultur, die vielfach aufklärend und mafsgebend hätten wirken können. Aber bei alledem ist die Arbeit so vielseitig und anregend, in ihren Grundlagen historisch so fein empfunden, dafs sie weiteste Verbreitung verdient.

Schliefslich mufs hier auch noch der Botheschen Abhandlung über *das Bild im Geschichtsunterricht* (vgl. oben S. 14 ff.) gedacht werden, obschon der Inhalt kaum ausführlichere Erwähnung lohnt. In recht fragwürdiger, aber unermüdlicher Kritik beschäftigt Verf. sich mit dem Wortlaut von allerhand fremden Vorschlägen und Urteilen. Indem er diesen

ohne die notwendigen Prämissen der Entstehung vom allgemeinsten Standpunkt aus bekämpft, werden seine Darlegungen z. T. fast unerträglich trivial. Seine positiven Vorschläge, soweit sie greifbar sind, enthalten nichts Neues. Einen Wert haben vielleicht seine Angaben über Bilderschmuck, Registrierbilderkasten, Bilderrahmen, Skioptikonpreise, Kunstfirmen, Diapositivserien u. dgl. m. Sie mögen besonders Freunden des Skioptikon nützen, wie überhaupt allen, die zu Neuerungen auf diesem Gebiete entschlossen sind. Zu diesem Entschlufs selbst vermögen sie m. E. nichts beizutragen.

II. Lehrmittel.

1. Lehrbücher.

A. Vorstufe.

Für die VI der höheren Schulen Preufsens ist bestimmt Jos. Dahmen-Cöln, *Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte.* Das Büchlein ist ziemlich umfangreich — 96 Seiten, hübsch ausgestattet mit 51 Bildern — gar nicht üblen Porträts und Situationsbildern, z. B. der Kaiserkrönung Ottos I., — und 4 Karten, deren Format freilich für den Sextaner viel zu klein und deren Inhalt, mindestens in den Karten 3 und 4, viel zu speziell und zu reich ist. Überhaupt wird es kaum angehen, den Sextaner, der eben seine ersten geographischen Karten lesen lernt, schon gleichzeitig mit historischen zu beirren. Die Gliederung des Textes, dessen Umfang durch zahlreiche, meist passende, Gedichte erhebliche Einschränkung erfährt, ist geschickt. Auf einen ersten Teil mit den Unterteilen: Kaiserliche Familie, alte deutsche . . und deutsche Geschichte des Mittelalters folgen „Bilder aus der brandenburgisch-preufsischen Geschichte“ (S. 27—96), die mit der Gründung der Nordmark Sachsen unter Heinrich I. beginnen und mit Kaiser Friedrich III. enden.

Mit dem Inhalt hofft Verf. den ministeriellen Bestimmungen entsprechend, „die grofsen Heldengestalten der nächsten und der fernen Vergangenheit dem Herzen und der Phantasie des Knaben nahe zu bringen, seinen Gedankenkreis damit zu erfüllen und den ersten konkreten Grund für eine geschichtliche Betrachtung zu legen.“ Es mufs leider gesagt werden, dafs wir diese Hoffnung für eitel halten. Verf. nennt seine Darstellung „einfach und schlicht“, wir müssen sie dürr und eintönig nennen; sie kann nicht verfehlen, auf die Dauer auch das lebendigste Kindesinteresse zu lähmen. Unbegreiflich, wie der Verf. die geistige Grundlage der Anteilnahme von Kindern so verkennen konnte! Um nicht unklar zu werden, und das ist er auch tatsächlich nirgends, spricht er fast nur in Hauptsätzen und zwar in so kurzen, dafs die Seiten durchgängig annähernd so viel Sätze wie Zeilen haben. Auf gut Glück eine Probe von S. 30: „Kaiserin Adelheid. Ottos zweite Gemahlin hiefs Adelheid. Früher

war sie Königin in Oberitalien gewesen. Dort hatte sie mit 19 Jahren ihren Gemahl durch den Tod verloren. Dann wurde sie von einem Feinde hart bedrängt und in den Kerker geworfen. Otto der Grofse bezwang diesen Feind. Als Adelheid deutsche Kaiserin war, starb ihr Gegner. Da nahm Kaiserin Adelheid dessen Töchter an ihren Hof und vertrat Mutterstelle an ihnen.“ Man denke sich die Wirkung solcher ein Jahr lang anhaltender Lektüre auf einen lebhaften Knabengeist. Und in diesem — sorgfältig festgehaltenen — Stil ist das ganze Buch. Dieser Umstand ist noch verschlimmert durch zweierlei: Erstens durch die sachliche Einteilung der sogenannten Bilder, z. B. heifsen bei Karl dem Grofsen die einzelnen Abschnitte: Persönlichkeit (4 Zl.), sein Reich ($2^1/_2$), Eroberungen (15), Karls Bemühungen um die Bildung seines Volkes (4 + einem Gedicht), Kaiserkrönung (3 Zl.), Geschenke (4), Karls Gemahlin (2), Tod (1). Und diese Kurzatmigkeit der Darstellung wird nun erst recht verhängnisvoll durch den trocken-sachlichen Inhalt. Die oben genannten „Eroberungen“ beginnen mit dem Satz: „In Italien eroberte er die Lombardei, in Spanien das Land zwischen den Pyrenäen und dem Ebro, in Ungarn das Land bis zur Raab (!), im Norden Schleswig bis zur Eider und Schlei und das Sachsenland zwischen Rhein und Elbe“; es schliefst dieser Abschnitt mit dem Satz: „Acht Bistümer errichtete Karl der Grofse im Lande der Sachsen Münster, Minden, Paderborn, Hildesheim, Halberstadt, Bremen, Verden und Osnabrück“. Das sind geographische Begriffe und Orte, die dem Sextaner fast durchweg unbekannt sind und ihm demgemäfs auch nichts sagen. Keine Karte vermag dem abzuhelfen. Es ist noch manches Gute und Schlechte an dem hübschen Büchlein, aber es lohnt nicht, weiter darüber zu reden, wo die Grundlage so völlig verfehlt ist.

Unvergleichlich viel besser entspricht den kindlichen Bedürfnissen und der Vorschrift der Lehrpläne das weitaus anspruchslosere Heft von Spielmann, *Die Hohenzollern von Kaiser Wilhelm II. bis zum Grofsen Kurfürsten.* Aber freilich ist es nicht in erster Linie für die VI höherer Schulen, sondern für das 3.—5. Schuljahr von Volksschülern bestimmt. und dafs es das ist, macht sich auch im Text fühlbar einerseits dadurch, dafs die Gesinnungspflege deutlicher auftritt, als an höheren Lehranstalten üblich und nützlich, andererseits dadurch, dafs das Anekdotische das Allgemeine völlig beherrscht. „Es sind Stücke, die das Verständnis der Kinder auf dieser Stufe, wo von einem systematischen Geschichtsunterricht noch keine Rede sein kann, auf letzteren vorbereiten sollen“, heifst es im Vorwort. Und man darf ohne Bedenken sagen, dafs sie im ganzen gut ausgewählt und vielfach auch trefflich gestaltet sind in Sparsamkeit mit Namen und Zahlen, in Anschaulichkeit und Lebendigkeit des Wortes. Im Auffinden guter Quellen hat Spielmann hier tatsächlich etwas geleistet. Aber man wird es doch wohl für die VI als ein Mifsverhältnis empfinden müssen, wenn z. B. für „König Friedrich II., den Grofsen“ der eigentliche Text $1^1/_2$ Seiten, der Kommentar dazu aber in 11 Briefen, Be-

richten u. s. f. etwa 11 Seiten umfafst. Infolgedessen ist es auch ziemlich wertlos, dafs Spielmann im Vorwort bemerkt: „Die Einprägung der eingerückten historisch-ethischen Abschnitte bleibt dem Ermessen des Lehrers überlassen", denn der Lehrer ist gar nicht in der Lage, auf sie zu verzichten; das Übrigbleibende wären nur Trümmer. Trotzdem stehen wir nicht an, das Heft warm zu empfehlen. Namentlich dem Lehrer, der ja eigentlich in VI nur vortragen soll, wird es ausgezeichnete Dienste leisten sowohl zur Bereicherung seiner Porträts durch persönliche Züge, wie besonders auch, um ihn dem Niveau der VI nahe zu halten.

B. Unterstufe.

Becks *Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte in vorzugsweise biographischer Behandlung,* in 30. Auflage neu bearbeitet von Viereck-Braunschweig, setzt durch den Gegensatz von Titel und Inhalt den Berichterst. einigermafsen in Verlegenheit. Denn dafs dieser Leitfaden für die Vorstufe bestimmt sei, ist durch den Umfang (207 Seiten und 4 doppeltgespaltene Seiten an Zahlen im Anhang) und durch den Inhalt sowohl quantitativ wie qualitativ ausgeschlossen. Er umfafst die ganze Erde und alle Zeiten, er spricht vom Heliand und Hartmann von Aue, von Flavio Gioja und Las Casas, so gut wie von Torricelli und Drebbel, von v. Steinheil, Marconi, Reis und Bell. Auch die Vorreden Becks, wie Vierecks sind nicht recht deutlich. Beck unterschied a. 1841 drei Kurse des Geschichtsunterrichts — den biographischen, ethnographischen und universalhistorischen, von denen das vorliegende Bändchen den ersten repräsentierte. Viereck weist in der Schlufsanmerkung seines Vorworts vom Jahre 1901 darauf hin, dafs neben diesem noch „Becks Lehrbuch der Geschichte für obere Klassen" von ihm neu bearbeitet in 14. Auflage vorliege. Er bestimmt das vorliegende also augenscheinlich für die Unterstufe. Diese Entstehungsbedingungen sind für das Büchlein bezeichnend. Sein Charakter ist schwankend. Es pafst mindestens nicht zu dem vierjährigen Kursus unserer norddeutschen Mittelklassen und selbst für den 3jährigen Badens, wo es ursprünglich heimisch ist, scheint der Umfang gering. 6 Zeilen für Otto II. und III., 10 für Konrad II., 13 für Heinrich III., alles in allem 20 Seiten für griechische Geschichte — das dürfte kaum ausreichen. Und zu dieser Kürze auf der einen Seite gesellt sich infolge des biographischen Prinzips ein zweites Mifsverhältnis. Da ist z. B. der peloponnesische Krieg $1^1/_2$ Seiten lang, der § 26 Socrates 2, d. h. fast ebenso lang wie die Perserkriege, neben denen auch die „7 Weisen" ihren eigenen Paragraphen behaupten. Überhaupt ist die Anordnung sehr befremdend. Die orientalische Geschichte ist fast ebenso umfangreich wie die griechische, zwischen § 80 „die Luxemburgischen Kaiser — Joh. Hus" und § 82 „die (sc. deutschen) Städte" erscheint gewifs etwas überraschend „die Jungfrau von Orleans" § 81. An § 82 „die Städte" schliefst sich § 83 „Literatur und Kunst" scheinbar nicht übel an; man erwartet die städtische Kultur gezeichnet zu finden. Das

Gebotene betrifft aber die Frühzeit des Mittelalters und endet mit Gottfried von Strafsburg und der Grundsteinlegung des Kölner Domes 1248. Die folgenden Paragraphen, lediglich die Erfindungen und Entdeckungen zwischen Mittelalter und Neuzeit betreffend, sind mit diesem § 83 halb so lang als die griechische Geschichte. Nichts desto weniger verliert sich in ihnen der geschichtliche Faden so völlig, dafs z. B. § 84 mit der Erfindung der Schnellpresse 1815 schliefst, § 85 „die Eroberung Konstantinopels durch die Türken“ mit 1300 beginnt und über 1863 (Thronbesteigung Georg I. von Griechenland) zur Renaissance sich wendet, um mit Dürers Tod 1528 zu schliefsen. Der folgende § 86 „die Umschiffung Afrikas“ hebt dann wieder mit 600 v. Chr. an, um mit Lissabons Handelsblüte, d. h. also etwa 1580, zu enden, worauf § 87 Christoph Columbus folgt, über welchen man § 88 zur „Umschiffung der Erde“ und dem „Sklavenhandel“ kommt, der u. a. bis Cook (1779) gelangt, während der nächste § 89 dann mit „Maximilian und Karl V.“ zur Geschichte zurückkehrt. Wie sonderbar stehen nicht auch §§ 50 und 51 „Kultur der Griechen und Römer“ mit ihrem Inhalt an antiker Mythologie von Kronos bis Orpheus und von Kunst und Literatur von Homer bis zur Trajanssäule nach § 49 „Auflösung und Untergang des (römischen) Reiches“. Das ist alles für ein norddeutsches Auge sehr befremdend, ebenso wie die so grofse Berücksichtigung aufserdeutscher Geschichte, derzufolge „Oliver Cromwell und die englische Revolution“ (§ 96) nicht minderen Platz einnehmen wie der peloponnesische oder der 7jährige Krieg. In das Prinzip dieser Einteilung einzudringen, erscheint kaum möglich. — Und halb alt wie die Grundlage des Buches ist auch der Text. Die Zahlen nicht nur der jüdischen Geschichte, sondern auch der medisch-persischen sind völlig antiquiert. Und durchaus nicht einmal blofs die Zahlen. Auch manche veraltete Anschauung begegnet, wie der Satz von der asiatischen Heimat der Germanen (S. 69). Von solchen Resten abgesehen, kann man freilich die Korrektheit des Ganzen nur anerkennen, aber Korrektheit an sich ist ein untergeordnetes Ding und sollte nicht, wie hier, zum Hauptziel werden. Denn die Häufung der Tatsachen ist allerorten so grofs, dafs ihre Aufzählung zum Selbstzweck geworden, der pädagogische und geistige Sinn der Darbietung fast vergessen scheint. Auch diejenigen Vorteile, die das biographische Prinzip bieten könnte, — es tritt übrigens kaum recht deutlich hervor, — kommen dabei nicht zur Geltung.

Auch der *Auszug aus Annegarns Weltgeschichte für Schulen* von Fafsbaender-Münster ist als ein zeitgemäfses Unterrichtsmittel nicht wohl anzuerkennen. Freilich schweben dem Verf. auch nicht ausschliefslich Schulzwecke vor. Vermutlich hat er — und mit Recht — geglaubt, dafs ein Buch von so extrem konfessionellem Charakter wie das seine in Preufsen auf Einführung wenig Aussicht habe. So soll es denn gleichzeitig weiteren Kreisen dienen, „die im Leben kurze Belehrungen über geschichtliche Tatsachen weitschweifigen Auseinandersetzungen vorziehen“, soll ein Buch

sein für die Schule und für das Haus, ein Buch für alle Stände". Es ist, wenn man diesen letzteren Zweck allein in Betracht zieht, nicht übel gelungen. Verf. hat es vermocht, auf 289 Seiten, noch dazu unter sehr ausführlicher Berücksichtigung alles Kirchlichen, wie er es wünschte, „in christlicher Auffassung die Taten der Vergangenheit des Menschengeschlechtes zu entwickeln und trotz der notwendigen Kürze alle Dürre des Vortrages zu vermeiden, durch scharfe Gliederung eine möglichst grofse Übersichtlichkeit zu erzielen und auch die Kulturgeschichte so weit zu berücksichtigen, wie es in dem engen Rahmen des Bildes möglich war". Der hübsche Erzählerton, der ihm zu Gebote steht, läfst bei aller Gedrängtheit nie die Eile fühlen, die Schilderung ist klar, anschaulich und, so weit es den äufserlichen Hergang betrifft, zusammenhängend. Aber diese äufseren Vorzüge eines geschichtlichen Lesebuches reichen doch noch nicht aus, auch ein gutes Lehrbuch zu schaffen. Da ergeben sich die Fragen, ob ihnen die Objektivität, die wissenschaftliche Zuverlässigkeit, die angemessene Höhe der Auffassung entspricht. Und alle diese Fragen müssen verneint werden. Nicht blofs, dafs der historische Standpunkt überall und durchweg, wo ein Konflikt möglich wäre, hinter den kirchlichen zurückgestellt wird, — da das absichtlich und bewufst geschieht, wäre darin zwar eine andere Meinung, aber doch eigentlich kein Vorwurf möglich, aber er ist auch an sich der Darstellung fremd. Es gibt den Entwickelungsgedanken eigentlich in dem ganzen Buche nicht, obschon das Wort Entwickelung hier und da einmal auf historische Vorgänge angewendet wird. Das Schwergewicht allgemeiner Verhältnisse tritt stets nur in der Verkleidung von persönlichen oder allgemein menschlichen Antrieben, vielfach als Laster oder Tugend in Aktion, oder es bleibt ein Unpersönliches, an dem die historische Frage ihre selbstverständliche Grenze findet. Es war eben so; und warum es so war, wird noch nicht einmal gefragt, geschweige denn innerhalb der Grenzen unserer augenblicklichen Erkenntnis ausgesprochen. Es fehlt also an innerem Zusammenhang und wissenschaftlichem Geist. Es fehlt aber auch an wissenschaftlicher Zuverlässigkeit. Wir können hier nicht gegen die zahllosen schiefen Urteile kämpfen wollen, die das ganze Buch durchsetzen, sie liegen zum grofsen Teil in der kirchlich-apologetischen Tendenz; zum Beweise aber der sachlichen Höhe ein paar Proben von zwei Seiten (151/3): 1. Hus ist, weil er sich 7 Monate lang allen Bekehrungsversuchen des Kaisers und der Bischöfe widersetzte, „dem Konstanzer Stadtmagistrat ausgeliefert und nach den Bestimmungen des Schwabenspiegels, eines weltlichen Gesetzbuches, zum Feuertode verurteilt" worden. — Wie man sieht, war das Konzil eigentlich daran ganz unschuldig! 2. Der Husitenaufruhr entstand, weil „als einst ein Umzug der Husiten vor dem Rathaus zu Prag vorüber kam, ein Stein aus einem oberen Fenster fiel und einen Priester traf" Von Anhängern des Hus, von nationalen oder kirchlichen Gegensätzen im Volk ist bis dahin keine Rede. Husiten erscheinen im obigen Wortlaut zum ersten Mal. 3. „Was die

Waffen nicht vermochten, das erreichte endlich die Milde der Kirche, indem das Konzil zu Basel im Jahre 1433 einen Vergleich und eine allgemeine Amnestie für alle vorgefallenen Empörungen herbeiführte.“ Für die gegen die Ketzer das Kreuz predigende Kirche, für das sich den Baseler Kompaktaten widersetzende Papsttum gewifs ein trefflich kennzeichnender Satz! Daneben 4—6 gröbere Fahrlässigkeiten im Ausdruck. Dafs sich das Haus Habsburg von 1438 an „auf dem Thron erhalten hat bis zur Auflösung des Reiches 1806“ ist ja nur ein Lapsus der Feder; bedenklicher ist schon die Behauptung „Nicht einmal seine Hausmacht konnte Friedrich III. behaupten, da die Stände in Böhmen und Ungarn sich einen (?) König aus dem Landadel wählten“; als ob Böhmen und Ungarn zur Hausmacht Friedrichs III. gehört hätten! Ziemlich arg schliefslich heifst es von Karl dem Kühnen, er habe „alle Länder längs des Rheines, Burgund, Brabant, Flandern und Holland, sein Eigentum genannt.“ Wie diese Wendung jemandem aus der Feder hat fliefsen können, der doch gewufst haben mufs, dafs Karls Gebiet, von dem vorübergehenden Pfandbesitz im Elsafs abgesehen, bis nach Arnheim hinunter den Rhein nirgend berührte, ist schwer begreiflich. — Dies sind Proben von zwei Seiten. Man schliefse daraus auf das Übrige.

Die noch fehlenden Teile (2 und 3) der 3. und 4. Auflage von Mertens trefflichem *Hülfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte* sind nunmehr erschienen. Tiefere Änderungen sind an ihm nicht vorgenommen worden. Man vergl. also über sie Jb. XI, 29; XIV, 11 f.; XV, 19.

Zwei Neuerscheinungen bringt der Teubnersche Verlag, nämlich die Schlufsbände zu Schenk und Meiners.

Von Meiners *Leitfaden der Geschichte für höhere Lehranstalten* ist die Abteilung für IV erschienen, womit das Lehrbuch für Mittelklassen abgeschlossen ist. Wir bedauern, erst durch ihn die Bekanntschaft eines beachtenswerten Lehrbuches zu machen, dessen erste Teile (U III—U II) uns nicht zugegangen sind. Das Quartanerheft zeigt ziemlich grofsen Umfang — 118 Seiten in Grofsoktav mit ziemlich engem Druck. Davon sind allerdings 7 Seiten Tabellen, recht umfangreiche mit etwa 120 Zahlen, und weitere 7 Seiten Sagenanhang. Immerhin bleiben für die griechische Geschichte bis zur Schlacht bei Ipsus 52 Seiten und ebensoviel Seiten für die römische. Das ist bei der Gedrängtheit der Darstellung recht viel. Denn diese 84 Paragraphen mit meist 2—3 Unterabteilungen enthalten eine bedenklich grofse Menge Stoff und der äufsere Anschein ist auch etwas unruhig. Der Text macht dagegen in sachlicher Hinsicht den günstigsten Eindruck. Der Verf., wohl mehr Philologe als Historiker, ist namentlich in der griechischen Geschichte aufserordentlich sachkundig. Er nimmt in schwierigen wissenschaftlichen Fragen offen und selbständig Stellung, wie denn z. B. seine Behandlung der griechischen Wanderungen (§ 2) mustergiltig zu nennen ist. In der Schilderung des Landes scheint er von eigenen Reiseerfahrungen unterstützt zu sein. Sie ist farbig und

lebendig. Dazu kommt eine gewandte, sachliche und dabei doch nicht trockene Sprache. Selten nur begegnet einmal die auf der Unterstufe ja immer noch häufige Phrase. Es ist nicht schön, bei den Persern zu versichern, „die Königsfamilie der Achämeniden war die tüchtigste“ (S. 17), oder gar die Kleisthenische Demokratie mit dem Satz zu charakterisieren: „der Tagelöhner vermochte fortan denselben Einflufs auszuüben, wie der Grofsgrundbesitzer“ (S. 15). Das ist, wenn man's genauer besieht, nicht nur unschön, es ist auch enorm falsch, und man sollte selbst den Quartaner nicht über die praktische Tragweite verfassungsrechtlicher Bestimmungen in dieser Art täuschen. Hier und da findet sich einmal ein böser Latinismus wie (S. 79): „Nachdem er Carthago zu Wasser und zu Lande von der Zufuhr abgeschnitten hatte.“ Doch sind das Ausnahmen, und man darf im übrigen die Sprache unbedenklich sauber nennen.

Die Höhe der Darstellung, die Behandlung der Stoffe kann im ganzen als angemessen anerkannt werden; im einzelnen ist sie ungleich. Angenehm fällt die wechselnde Ausführlichkeit auf, die der Wichtigkeit des Gegenstandes meist glücklich entspricht. Neben der denkbar kürzesten Behandlung des alten Orients (1 Seite bis auf Cyrus, 2 weitere bis auf die Perserkriege) stehen relativ ausführliche Einzelschilderungen, z. B. der Schlacht bei Plataeae (fast 1 Seite), der 3 punischen Kriege (8 Seiten). Aber freilich scheint in Details das richtige Mafs nicht selten überschritten zu sein. Mit Rubico und Macra, mit dem Hermes von Praxiteles, mit den Schlachten Sullas bei Chaeronea und Orchomenos sollten Quartaner wohl verschont werden. Immerhin wären dergleichen Einzelheiten leicht zu beseitigen. Bedenklicher ist — und darin liegt wohl das gröfste Gebrechen des Buches — des Verf. Vorliebe für die kulturellen und Verfassungs-Fragen, für Dinge, die dem Verständnis und dem Interesse 11—12jähriger Knaben noch ganz fern liegen. So hübsch die Behandlung der mykenischen Kultur und des homerischen Sagenkreises ist (S. 5), der Lehrer wird vermutlich nicht einmal den Versuch machen dürfen, seinen eigentlichen Inhalt — das Verhältnis von Sage und Überresten zur geschichtlichen Wirklichkeit — mit den Schülern zu besprechen. Überflüssig scheint vieles an der pisistratidischen, noch mehr an der perikleischen Kultur (S. 30/32). Die Propyläen, der Parthenon, der Erechtheion werden nicht nur genannt, sondern auch beschrieben. Aeschylos, Sophocles, Euripides, das Theater, die Sophisten, Herodot und Thucydides kommen vor. Selbst das alte Mifsverständnis, dafs der Athena Promachos eherne Lanzenspitze den von Sunion heransegelnden Schiffern weithin als Wahrzeichen geleuchtet habe, — wird effektvoll vorgetragen. Und bei alledem geht die Persönlichkeit des Pericles fast leer aus; mit Ausnahme seiner Abstammung, seines Beinamens und seiner Ämter pafst das von ihm Gesagte ziemlich auf jeden Staatslenker Attikas. Verfehlter noch scheint die Behandlung der inneren römischen Geschichte. Die äufsere Geschichte der Jahre 510—340 hat $1^1/_2$, die entsprechende innere 5 Seiten. Nicht nur

der Ständekampf, sondern auch das römische Staatsrecht und die Gesetzgebung erfahren hier losgelöst vom chronologischen Hergang eine sachliche Sonderbehandlung. So kommt denn auch z. B. die lex Hortensia des Jahres 287 — wer wird sie überhaupt in IV bringen? — vor die Samniterkriege zu stehen. Im ganzen steht die römische Geschichte in Form wie Inhalt der griechischen erheblich nach und entfernt sich häufig sowohl von den Bedürfnissen wie vom geistigen Niveau der IV. Wie kann ein Quartaner verstehen sollen, dafs die Bodengestalt Italiens in seinen Bewohnern „den Sinn für ein grofses Vaterland“ erweckt, sie zu „kriegerischem Sinne erzogen“ habe? Die Entstehung der Stände ist in Meiners' Erklärung ebenso sachlich und wissenschaftlich unhaltbar, wie für den Schüler unbegreiflich. Geradezu falsch ist die Angabe über die Klienten, sie seien „unfrei“, „mit Leib und Leben dem Herrn“ gehörig gewesen. Ob Meiners hier und auch sonst gelegentlich durch Spezialforscher irre geführt ward? Es begegnet so Merkwürdiges auch sonst noch, wie z. B. die Mitteilung, dafs Sulla sich nach Erstürmung der Stadt a. 88 zum Konsul habe wählen lassen (S. 89), dafs der Kaufmann der mykenischen Zeit nicht nur mit den bemalten Tonvasen seiner Heimat, sondern auch mit Waffen, „die mit Kriegs- und Jagdszenen verziert wurden“, nach Ägypten, Italien, nach dem Schwarzen Meer „selbständig“ (!) Handel getrieben. Selbst, wenn es beweisbar wäre, müfste es in dieser Form das historische Gefühl des Knaben beirren, und hätte darum fortzubleiben. Daneben trifft man denn doch mit einigem Befremden das alte römische Fünf-Klassenwahlsystem ganz ernsthaft als Einrichtung der Königszeit.

Bei diesem Übermafs kulturgeschichtlichen Stoffes, vielleicht auch infolgedessen, ist dann eine Kurzatmigkeit der Darstellung, ein überschneller Wechsel der Gesichtspunkte nicht völlig vermieden. Kaum der Sachkundige, geschweige denn der Quartaner, wird im § 3, 1 bei den Bevölkerungsklassen Lacedaemons die Verhältnisse zur Zeit der Dorischen Einwanderung von den späteren zu trennen vermögen. Auch die Einordnung der oft recht kurzen Paragraphen und Paragraphenteile ist nicht immer gelungen (cf. § 8, § 44, 2, 3, § 69).

Doch genug der Ausstellungen im einzelnen. Sie werden sich im grofsen ganzen durch kleine Verbesserungen im Wortlaut, besonders durch Weglassungen und Kürzungen unschwer beseitigen lassen. Sie tun dem Wert des Buches keinen entscheidenden Eintrag. Ausgezeichnet ist an ihm die Gewissenhaftigkeit, mit der dem wechselnden Stoffe jedesmal das höchste zulässige Mafs sachlicher Vertiefung zu geben versucht ward. Es ist ein tapferes Buch in der Klarheit, die es auch komplizierten Stoffen zu geben sucht, es ist in vielen Partieen von grofser Anschaulichkeit und von gesundem Realismus in den Darstellungen. Das ist nicht wenig und wohl geeignet, die Bedenken, die wir haben aussprechen müssen, zu überwiegen.

Teil VI des Schenkschen Lehrbuches — das Pensum der U II — ist nach Schenks Tode vom Direktor E. Wolff-Schleswig bearbeitet worden, wie das Vorwort sagt, ganz „nach den vortrefflichen Grundsätzen, die für das ganze Lehrgebäude der verehrte Herr Baumeister aufgestellt hatte“. Im wesentlichen liefen diese Grundsätze Schenks hinaus auf die Forderung, dafs kulturelle und politische Verhältnisse gleichmäfsig zu berücksichtigen, und dafs sie zur Einheit eines Gesamtbildes, ihrer faktischen Wechselwirkung gemäfs, miteinander zu verflechten seien. Der Grundsatz war vortrefflich, die Ausführung unzulänglich. Ähnlich bei Wolff. — Sein Buch ist für ein Untersekundaner-Lehrbuch auffallend kurz — 76 Seiten Text, zu denen 8 Seiten Tabellen und Stammtafeln kommen. Vom Text kann man den inneren Verhältnissen etwa ein Drittel zurechnen. Sehr erhebliche Partieen sind zumal dem Kulturleben gewidmet, z. B. 3 Seiten der „Entwickelung des Kulturlebens 1815—51“, $6^1/_2$ gar der „inneren Entwickelung im Deutschen Reich und Preufsen“ seit 1870. Auch die „innere Staatsverwaltung Friedrichs des Grofsen“ umfafst $3^1/_2$ Seite. Ähnliches, wenn schon nicht mehr so ausgedehnt, findet sich auch sonst. Die Berücksichtigung der inneren Verhältnisse ist also vorhanden; wie steht es mit deren Verschmelzung mit den politischen? Da mufs nun leider gesagt werden, dafs sie fehlt. Sie fehlt nicht nur im einzelnen, indem die betreffenden Abschnitte isoliert stehen und ihren Gegenstand in sachlicher Beschränkung behandeln, sie fehlt vor allem auch im ganzen. Dem Verf. fehlt der Blick für den inneren Zusammenhang beider Sphären. Nicht nur also, dafs gemäfs der Anordnung das innerlich Zusammengehörige, sofern es in verschiedene Sphären gerechnet wird, oft getrennt ward, — Beweise werden weiter unten folgen, — auch da, wo die politische Entwickelung nach tieferer Begründung geradezu schreit, sagen wir bei den Bewegungen von 1848, ist eine solche noch nicht einmal versucht, ist das Bedürfnis nicht einmal erkannt. Aus dieser selbständigen Behandlung der inneren Verhältnisse ergibt sich demgemäfs keine Vertiefung der historischen Auffassung, keine vermehrte Anregung für den Schüler, sondern nur eine vermehrte Belastung. Hinzukommt, dafs auch von der äufseren Geschichte manches Nebensächliche zu ausführlich behandelt ist, wodurch der für die politischen Hauptsachen verfügbare Raum abermals sich verengt. Wie weit Wolff in dieser Beziehung sich zu vergessen vermag, zeigt die Behandlung der drei Erhebungen Schleswig-Holsteins in den Jahren 1848—52 (S. 47, 48, 49). Die deutschen und preufsischen Einheitsbestrebungen, mit denen sie zusammen erschienen, stehen neben ihnen nur wie Episoden. Der Raum, der jenen gewidmet ist, ist fast ebenso grofs wie der des Krieges von 1866 oder Preufsens in den Jahren 1806—10. Es sind nicht weniger wie 12 Schlachten und Gefechte, die Wolff nennt: Bau, Schleswig, Översee; Eckernförde, Ulderup, Düppel, Kolding, Gudsö, Friedericia; Idstedt, Missunde, Friedrichstadt. Die meisten Lehrbücher kommen mit einer — Schleswig — aus, oder ganz ohne solche. Und nicht blofs Wrangel und

Willisen kommen vor, (der letztere fehlt in anderen Büchern häufig), sondern auch Brommy, Beseler, Graf Reventlow-Preetz, Hauptmann v. Wrangel, Olav Rye, General v. Prittwitz und v. d. Tann. Findet das auch seine Erklärung — seine psychologische wenigstens — in dem Umstand, dafs Wolff ein Schleswiger ist, so bleibt es doch ein sachlich fast unbegreiflicher Mifsgriff in einem Buche, das für den ganzen Winterkrieg 1806/7 nur den einen Satz übrig hat: „Zwar gelang es Napoleon nicht, das russisch-preufsische Heer bei Pr.-Eilau (40 km s. von Königsberg) zu schlagen, aber bei Friedland (ö. von Eilau) besiegte er das russische Heer vollständig.“ Diese Ungleichheit ist charakteristisch für einen grofsen Teil des Buches. Während z. B. die Freiheitskriege recht kurz behandelt sind (zusamt den 100 Tagen rund 4 Seiten) bringt gleich darauf die „Neubegründung Preufsens“ eine Beschreibung der neuen Wehrverfassung, — der wertlosesten, die der Staat je gehabt hat, — auf 14 Zeilen. Vermöge ihrer erfährt der Untersekundaner, dafs die Linie 135 600 Mann, die Landwehr 1. und 2. Aufgebotes 342 000 betrug, dafs die Dienstzeit 1833 auf 2 Jahre herabgesetzt, 1852 auf 3 erhöht wurde, dafs 1821 vom Kriegsministerium der „Grofse Generalstab“ abgezweigt wurde u. dgl. m. Überladung mit derartigen Zahlen ist eine Eigentümlichkeit des Buches. Auch die Namen pflegen massenhaft aufzutreten. Für die Zeit von 1815—51 sind 9 Gelehrte, 9 bildende Künstler, 5 Musiker — darunter Friedrich Silcher — zu lernen. Unter den Erfindungen und Entdeckungen dieser Jahre begegnen nicht nur Zuckerrübenbau und künstliche Düngung, Schiffsschraube, Telegraph und Zündnadel, sondern auch die Anilinfarben und die Sicherheitslampe. Auch der relativ höher stehende Schlufsabschnitt spricht vom Krach des Jahres 1873, vom Anwachsen der Matrikularbeiträge, der Aufhebung der Eisenzölle u. dgl. in einer Art, die für Erwachsene sich eignen möchte, keineswegs aber für 15jährige Knaben.

Nun dürfte man dem allen trotz der Bedenken im einzelnen vielleicht doch im ganzen beistimmen, wenn mit schöpferischer und sicherer Hand dieses Detail zu grofszügigem, harmonischem Aufbau verwandt wäre und in diesem Zusammenhang Sinn und Halt gewönne. Aber daran fehlt es. Nicht, dafs Wolff des Gestaltungsvermögens entbehrte. Ein paar Abschnitte, wie die Jugendjahre Friedrichs des Grofsen und sein Regierungsanfang (S. 2/3) oder „Preufsens Erhebung“ 1813 (S. 32/33), viele Stellen im zweiten, besseren Teil des Buches beweisen das Gegenteil. Aber im allgemeinen macht er keinen Gebrauch davon. Weite Partieen, namentlich der ersten Hälfte des Textes, müssen in einer völligen Ohnmacht dieses Gestaltungsvermögens entstanden sein. In der Tonart eines Ereigniskataloges, dazu häufig unter grundloser Zerstörung der chronologischen Folge, in kalter, öder Sprache, die nur von Zeit zu Zeit durch gewagte Subjektivismen grell aufgeputzt ist, schleppt sich dann die Darstellung dahin. Dann werden unpersönliche oder passivische Redewendungen bevorzugt und die Ereignisse fallen wie aus den Wolken. Solche

besonders schlimmen Kapitel sind die über die französische Revolution IV, § 3—7 und V, § 8 „die Revolution in Preufsen“. Und man kann es nicht füglich verschweigen, dafs doch wohl der gröfsere Teil des Buches die Spuren solcher Gleichgiltigkeit, den Charakter der Kompilation trägt. Wolffs Stil kann voll Kraft und Eigenart sein, wenn der Autor will, und doch begegnen zahllose Stellen, wo nicht nur Geschmack und Klarheit, wo sogar die Korrektheit fehlt. So liest man S. 15 in III, § 9 „Kolonisation und Wideraufbau“ sc. in Preufsen unter Friedrich II.: „Im Frühling, wenn Friede blieb, öffnete er seine Magazine, teilte an die verarmten Bauern Saatkorn aus, überliefs ihnen zahlreiche Pferde und gab zum Neubau zerstörter Wohnungen Millionen her.“ Die einmalige Handlungsweise des Königs ist durch den Nebensatz, „wenn Friede blieb“, zu einer regelmäfsigen gestempelt, und es entsteht der peinlichste Widerspruch zwischen Form und Inhalt. S. 23 steht der Satz: „Die Schweiz erhielt gegen Auslieferung des Berner Staatsschatzes eine demokratische Verfassung als „Helvetische Republik“.“ S. 37 heifst es, nachdem die Gebietserweiterungen von Preufsen, Hannover, Bayern durch den Wiener Kongrefs angegeben wurden: „Das deutsche Volk allein ging leer aus.“ Was denkt sich wohl der Untersekundaner bei einer solchen Wendung, die ihm ohne jedes weitere Wort der Erklärung entgegentritt?

Und nicht nur die Durchführung — auch die Anordnung, sagten wir oben, zeige Mängel. Der Zeitraum III 1740—86 zeigt beispielsweise folgenden Aufbau. Auf die Kriege Friedrichs des Grofsen bis 1763 (§ 1—3) folgt § 4 „Katharina II. und die erste Teilung Polens“, § 5 „Maria Theresia und Joseph II. Bayerischer Erbfolgekrieg“, § 6 „der deutsche Fürstenbund“, § 7 „die übrigen europäischen Staaten“, und nun erst erscheint in §§ 8—11 die innere Staatsverwaltung Friedrichs, die demnach durch 4 Paragraphen von ihrer natürlichen Grundlage entfernt ist, abgesehen davon, dafs sie zum Teil schon zwischen 1745 und 1756 gehört hätte. Das hat nun zur Folge, dafs das Schwergewicht von Friedrichs Vorbild, dessen gleichwohl häufig gedacht wird, und das eine Voraussetzung für die politischen Zeitereignisse von 1763—92 ist, den Schülern fehlt. Zwar heifst Joseph II. ein „Bewunderer Friedrichs“, zwar folgt eine Anzahl Fürsten „dem leuchtenden Vorbild Friedrichs“, aber die Gründe dieser Bewunderung kommen erst später! So erscheinen die Reformen Josephs II. vor denen Friedrichs, erscheint dessen Bruder Leopold noch vor dem bayerischen Erbfolgekrieg. Wie hier im ganzen, so noch oft im einzelnen. S. 53 heifst es von Napoleon III., dafs er die Gunst des französischen Klerus erworben, indem er „durch eine Expedition die römische Republik stürzte und den Papst wieder in seine weltliche Herrschaft einsetzte“; von dieser römischen Republik findet sich weder früher noch später etwas. Andererseits begegnen befremdende Wiederholungen. S. 14 ist zu lesen: „Die Bauern zahlten Grundsteuer und keine Accise, die Bürger Accise und keine Grundsteuer. Auch Stadt und Land waren streng geschieden . . .“; das wiederholt sich 2 Seiten

darauf fast wörtlich: „Im Steuerwesen blieben Stadt und Land streng geschieden. Dieses, d h. die hörigen Bauern, bezahlten nur direkte Steuern (Grundsteuer, Kontribution), die Städte nur indirekte, die Accise.“ U. s. f.

Eines wird an dem Buche rückhaltlos anzuerkennen sein, und das ist die relativ sehr hohe Korrektheit der tatsächlichen Angaben. Nur an zwei Punkten ist, soweit ich sehe, eine Richtigstellung nötig. Da steht S. 13 der Satz: „Friedrich vermehrte sein Heer schon 1740 von 80 000 auf 120 000 Mann“, wie wenn eine solche Vermehrung ad libitum in einem Jahre möglich wäre! Es ist das aber schon durch den Text der Seiten 3 und 6 einigermafsen richtig gestellt. Wahrscheinlich soll es heifsen „bis 1756“. Ferner sind die Zahlenangaben zur Schlacht bei Leipzig S. 35 unrichtig. Dieselben sind an sich wohl überflüssig, und wenn man etwas tun will, so genügt die Bezeichnung der Schlacht als der gröfsten der Weltgeschichte mit einer Streiterzahl von annähernd $^1/_2$ Million (genau 465 000). Bei Wolff aber sind es 385 000, womit sie hinter Königgrätz weit zurückstehen würde.

C. Oberstufe.

Von Jänickes *Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen* ist Teil I *Das Altertum* in 3. verbesserter Auflage erschienen. An der Anlage des als tüchtig anerkannten und bewährten Buches ist nichts geändert. Nur die Vorgeschichte der Griechen hat in § 7 „Die Kultur der griechischen Vorzeit“ eine erhebliche Vermehrung erfahren, die auf Beloch fufsend durchweg von höheren historischen Gesichtspunkten ausgeht. Umgekehrt ist die Schilderung der athenischen Verfassungsentwickelung verkürzt und vereinfacht. Sie ist in ihrer Knappheit und Klarheit ganz vortrefflich. Nur wäre zu wünschen gewesen, dafs Solons Seisachtheia nicht als ein einfacher radikaler Schuldenerlafs hingestellt worden wäre. Busolts Darlegungen zu der Frage (Gr. G. II, 259 A. 2), die doch weit komplizierter ist, als dafs sie mit einem Hinweis auf Aristoteles Politie (bei Jänicke S. 18 A. 2) könnte abgetan werden, sind wohl überzeugend und werden immer mehr anerkannt. Ihr Ergebnis pafst auch vor allem viel besser in das den Schülern zugängliche Bild Solons, in das Bild des humanen Reformators, der Leibes- und Grundschulden ihrer Unsittlichkeit und Härte halber wohl beseitigen, keineswegs aber Kredit- und Besitzverhältnisse im ganzen mutwillig und rechtswidrig stören durfte. Unbegreiflich ist auch, wie ein Versehen. das Tschirch seinerzeit an dieser Stelle hervorhob, die Angabe, dafs Kylon selbst zugleich mit seinen Anhängern ermordet worden sei (S. 17), sich in der neuen Auflage hat wiederholen können.

Hart bleibt es an dem Buche nach wie vor, dafs aus der ganzen orientalischen Geschichte, mit Cyrus anhebend, allein das Perserreich berücksichtigt ist (S. 21—25). So sehr die Zwangslage zu beklagen ist, in der der Geschichtsunterricht in O II sich befindet, so sehr auch die Entschlossenheit anerkannt werden mag, mit der Jänicke die ihm richtig

dünkende praktische Konsequenz zieht, seinen eigenen Worten nach gäbe es hier doch noch einen anderen Weg als das „laudabiliter se subjecit“. Er sagt in der Vorrede (S. VII/VIII): „Aus den vielen anderen Vorteilen, die eine zusammenhängende Darstellung bietet, hebe ich nur den hervor, dafs der Lehrer die ihm weniger wichtig erscheinenden Abschnitte dem Selbststudium der Schüler überlassen kann“ u. s. f. Warum das also nicht auf den alten Orient, auf Ägypten, Assyrien-Babylonien anwenden, die neuerdings so schnell an historischem Gewicht zunehmen? Ohnehin, wenn Jänicke eine Kultur der griechischen Vorzeit für nötig hält, kann er jene auf die Dauer nicht missen! Im übrigen verweisen wir zu J. auf Jb. VIII, 44 ff., indem wir uns den Empfehlungen der früheren Berichterstatter ausdrücklich anschliefsen.

Kürzer noch dürfen wir uns zur 2. Auflage von Neubauers *Lehrbuch der Geschichte* für die Oberklassen (Teil III—V) äufsern. Das Buch hat in 4 Jahren die 2. Auflage erreicht, das ist ein schneller und wohlverdienter Erfolg. Bei der Kürze der Zeit und bei der Sorgfalt der ersten Bearbeitung haben sich naturgemäfs gröfsere Änderungen als notwendig nicht erwiesen, kleinere Verbesserungen finden sich durchgängig, am meisten wohl in Teil IV — Mittelalter; zumeist sind sie stilistischer Art. Es genügt also, auf Jb. XI, 35, 37; XII, 37; XIII, 42 zu verweisen und die Empfehlung dieses besten unter den rein darstellenden preufsischen Lehrbüchern zu wiederholen.

Die einzige Neuerscheinung, die eingehenderer Besprechung bedarf, ist der Schlufsband von Schenks *Lehrbuch der Geschichte. Teil IX* enthält *Neuere Geschichte 1648—1888* von Direktor E. Wolff-Schleswig. In der Vorrede bekennt sich Wolff ganz zu den Grundsätzen Schenks, von denen er insbesondere zwei hervorhebt. Er habe gleich ihm gestrebt, jedes Nachschreiben oder Diktieren überflüssig zu machen, ohne doch zu viel Stoff zu bieten, und er habe, um für Kultur- und Sozialgeschichte Raum zu gewinnen, an der Kriegsgeschichte gespart.

Es ist kein Zweifel, dafs es dem Fortsetzer gelungen ist, seinen Vorgänger erheblich zu übertreffen. Die Inbezugsetzung äufserer und innerer Geschichte, der dieser je länger je mehr untreu ward, ist hier ernsthaft mindestens versucht und stellenweise auch erreicht worden. Sachkenntnis und schriftstellerisches Geschick sind Wolff in weit höherem Mafse eigen, und er verwendet sie in der ersten, besseren Hälfte des Buches mit Ernst und Sorgfalt. Mängel treten in dieser Hinsicht in ihr kaum hervor. (Denn dafs auf S. 2 Otto der Faule Kaiser Ludwigs des Bayern „Enkel“ genannt wird, statt sein Sohn, dafs ebenda Sigismund schon zum Jahre 1388 den Kaisertitel führt, hat nicht viel zu sagen). Übrigens zeigen auch die anderen Partieen des Buches eine ähnliche Korrektheit. Aufser ein paar Druckfehlern, unter denen S. 190 das wiederholte 23. September 1863 statt 1862 (Ernennung Bismarcks) am meisten auffällt, begegnet wenig Falsches. Versehen kommen allerdings vor, wie die doppelte und in sich widerspruchsvolle Erwähnung des Friedensschlusses zwischen

Preufsen und Sachsen 1866 (S. 201 und 203) wie die Benedetti in Ems zugeschriebene Forderung eines Entsagungsschreibens (S. 206). Doch sind sie für eine erste Auflage ungewöhnlich selten.

Die Sprache ist in den guten Partieen wohl lesbar. Sie entbehrt vielfach sogar nicht eines gewissen musischen Reizes. In den seltenen Charakteristiken (Kaiser Wilhelm S. 188), (Bismarck S. 190) paart sich Wucht und Würde mit strenger Sachlichkeit des Wortes. An anderen Stellen, die ihm minder liegen, sucht Wolff das sinkende Interesse — hierin ganz Nachahmer Schenks — durch starke persönliche Noten zu beleben und schreckt dabei vor schroffer Verurteilung oder auch vor dem Gegenteil nicht zurück. Selten nur findet sich die öde Schulbuchphrase — so, wenn Friedrich I., der 1. Kurfürst, „der tüchtigste Mann im Reich" genannt wird (S. 2), oder es zu Sedan heifst „in aller Herzen war das Reich gegründet". Dagegen versagt die stilistische Kunst oder das Gruppierungsgeschick des Verfassers nicht selten, wenn es sich um die Eingliederung entlegener Punkte handelt. Steht die ausführliche Besprechung des Beustschen Ausgleiches mit Ungarn (sogar mit Angabe der Steuer- und Schuldquoten, die Ungarn trägt) richtig in IV § 30 „die Ursachen des Krieges von 1870"? Hier war geboten, Österreichs Verlegenheiten nur zu erwähnen, diese selbst aber an anderer Stelle zu behandeln, z. B. in einem Rückblick bei Abschlufs des Dreibundes. Auch wird man innerhalb des V § 4 „Verstärkung des Heerwesens" (nach 1871) den Tod und den Epilog der beiden ersten deutschen Kaiser kaum vermuten. Immerhin tritt auch dieses Gebrechen nicht gar zu störend hervor. Vielfach hat man gerade bei Übersichten — namentlich wirtschafts- oder rechts-geschichtlichen Inhalts — Grund, die Klarheit und Einfachheit der Linienführung zu bewundern. Militärisches liegt dagegen dem Verf. recht fern und besonders Schlachtschilderungen gelingen ihm auch bei grofser Ausführlichkeit wenig. Man vergleiche seine Darstellung der Schlacht bei Gravelotte (S. 208/9), mit der von F. Schultz (S. 192). Bei ungefähr gleichem Umfang (rund 20 Zeilen) kommt Wolff über Allgemeinheiten nicht hinaus, trotzdem er mit Einzelheiten viel verschwenderischer ist wie Schultz. Der Plan Moltkes, die Ergebnislosigkeit des Frontalangriffs im S. und ihre Gründe, die Entscheidung durch die Sachsen im N. — kurz die ganze Schlachtentwickelung wird verschwiegen, und die üblichen Wendungen von den „Strömen Blutes" und dem „stundenlangen Hin- und Herwogen des Kampfes" und der „wunderbare Heldenmut" der St. Privat erstürmenden Garde sollen den Erfolg erklären. Die Wolffsche Schlufswendung von dem „Löwenmut der Truppen, der Tüchtigkeit und dem Heldentum der Offiziere und der überlegenen Kriegskunst Moltkes" wirkt bei ihm wie Phrase, sie hat bei ihm keine Wurzeln; bei Schultz fehlen diese Phrasen selbst, sie sind aber in jeder Einzelheit aus seiner Schlachtschilderung mit Tatsachen zu belegen. Und dieser immanente Patriotismus, der mit schweigendem Stolz auf die Marschleistung der Pommern, auf den verfrühten Angriff der Garde, auf das kühl über-

legene Temperament des Feldherrn schaut, in dessen Anordnungen der sichere Sieg liegt, wer wüfste nicht, dafs er der unvergleichlich fruchtbarere und wirkungsvollere ist? Es ist schade, dafs Raummangel verbietet, beide Schilderungen hier nebeneinander zu setzen. Der Vergleich wäre äufserst lehrreich. — Ebenso steht es nun fast überall, wo Wolff sich in Schlachtschilderungen einläfst. Es liegt das keineswegs an der Kürze, die er erstrebt oder erreicht hätte; er sagt nur mit ebenso vielen Worten wie andere, so sehr viel weniger. Etwas besser wie in die taktischen, findet er sich in strategische Zusammenhänge. Aber auch hier begegnet man stellenweise überraschenden Wendungen. Wer wird denn z. B. die Zufallsschlacht von Colombey-Nouilly durch die merkwürdigen Worte einleiten, es sei vom VII. und I. Corps „wie befohlen" angegriffen worden?

Doch wir bewegen uns hier schon auf dem Boden des zweiten Teils, dem anscheinend eine weit geringere Sorgfalt und Durchbildung zu teil geworden ist, wie dem ersten. Man möchte annehmen, er sei übereilt hergestellt worden. Auf andere Weise würde es kaum begreiflich scheinen, dafs die Darstellung immer mehr den Charakter einer so rohen Materialanhäufung gewinnen konnte, wie sie namentlich die letzten 50 Seiten füllt. Zahlen und Daten sind in einer Weise aufeinandergestapelt, von der blofse Besprechung kaum eine Ahnung zu geben vermöchte. Man gestatte also ein Citat. Auf S. 203/4 schliefst sich an die für die ephemere Verfassung des Norddeutschen Bundes völlig genügenden Worte: „Ihre Grundzüge waren die der heutigen Reichsverfassung" Folgendes an: „Aus der Gesetzgebung des Norddeutschen Bundes gingen folgende wichtige Gesetze hervor: das der Freizügigkeit (1. November 1867), der Gewerbefreiheit (21. Juni 1869), der Aufhebung der Schuldhaft (22. Mai 1868), der Einführung einer gemeinsamen Mafs- und Gewichtsordnung nach dem Dezimalsystem (17. August 1868), der Errichtung eines obersten Gerichtshofes für Handelssachen und (Errichtung?) eines allgemeinen Handelsgesetzbuches (12. Juni 1869), sowie eines gemeinsamen Strafgesetzbuches (31. Juni 1870), in dem die Todesstrafe beibehalten war, Bundeskonsulate (8. November 1867), wurden eingerichtet und alle Spielbanken (1. Juli 1868) geschlossen." Über den Inhalt dieser z. T. schwer verständlichen Gesetze, über die Bestimmungen 1—3, die zu nahe liegenden Irrtümern hinsichtlich der preufsischen Verhältnisse Veranlassung geben könnten, wird kein Wort weiter verloren. Zwei panegyrische Zeilen feiern den Aufschwung, der die Folge dieser Gesetzgebung gewesen sei. — Ein zweites Beispiel. Beim Aufmarsch von 1870 werden nicht nur die einzelnen zu den 3 Armeen gehörigen Corps, sondern selbst einzelne Divisionen angegeben, in einer Anmerkung, die zu den einzelnen gehörenden Eskadrons, Geschütze, Bataillone, dazu die Rekrutierungsbezirke der Corps, bezw. der Divisionen, selbst einzelner Regimenter. — Den Gipfel der Ausführlichkeit erklimmt Wolff mit den letzten 27 Seiten, denen er die Überschrift gibt „Das Aufkommen der Weltmächte an Stelle der europäischen Grofsmächte und

die Befestigung des Deutschen Reiches und seiner Weltmachtstellung! 1871—1890." Die ersten 3 Paragraphen — zusammen $2^1/_2$ Seiten — behandeln die äufsere Politik, die anderen 24 die Befestigung des Deutschen Reiches u. s. f. Da wird die „Verstärkung der deutschen Kriegsmacht" (§ 4) mit Inhaltsangabe des Flottengründungsgesetzes von 1900, unter Angabe der geplanten Schiffszahlen nach ihren 4 Typen und 3 Formationen besprochen (etwa 2 Seiten), ferner die finanzielle Befestigung des Reiches (§ 5 S. 221 f.) mit zahlreichen statistischen Angaben z. B. über die wechselnde Höhe der Getreidezölle, das Schwanken der Matrikularbeiträge. In § 6 „Die wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands" finden sich Zahlen zur Entwicklung des Telegraphen-, Telephon- und Eisenbahnnetzes, der Textilindustrie, des See- und Binnenhandels, des Telegrammverkehrs von 1889—98, ja selbst die jährliche Produktion an Lokomotiven. So geht es weiter bis zum Schlufs der „Entwicklung der Künste und Wissenschaften" (6 Seiten). Hier die Stichworte von Seite 241, d. h. die kleingedruckten, am Rande herausgerückten Inhaltsangaben: „Charles Darwin 1809—82 und seine Lehre", „Spectralanalyse 1859", „H. Helmholtz", „Erfindung des Gufsstahles", „L. Pasteur", „Robert Koch", „Begründung der Bakteriologie", „M. v. Pettenkofer", „Begründung der Volkshygiene". Daneben enthält die Seite noch die Namen von Bunsen, Kirchhoff, Bessemer, Lister, Behring. Und noch mafsloser ist die Literatur behandelt, wo neben Jordan und Schack auch Ganghofer und Gustav Falke erscheinen, und damit auch die weibliche Seite der Literatur nicht übergangen werde, verrät dem Primaner eine Klammer auch noch die Namen von Helene von Engelhardt (?), Angelika v. Hörmann, Isolde Kurz, Frieda Schanz, Marie delle Grazie. — Wehmütig gedenkt der Leser eines Satzes im Vorwort „Zuviel Stoff habe ich nicht bieten wollen; glaube auch nicht, dafs es geschehen". Offenbar aber hat Wolff doch selbst nicht glauben können, dafs das noch Geschichte sei, oder wenigstens, dafs es in den Geschichtsunterricht der höheren Schulen gehöre und dort Erledigung finden könne. Ich habe mir das etwas melancholische Vergnügen gemacht, den Umfang einiger Lehrbücher im Verhältnis zum Wolffschen auszurechnen. Man darf da natürlich nicht die Seitenzahlen zu Grunde legen. Nach der ungefähren Buchstabenmenge ergibt sich folgendes: Wolff als Einheit genommen hat der alte Herbst-Jäger noch kein Drittel, Brettschneider etwa zwei Fünftel, Schultz' schon als recht umfang- und stoffreich anerkanntes Buch etwa drei Fünftel, und selbst das württembergische Kompendium von Dürr, Klett und Treuber, trefflich, aber einfach überwältigend durch seine Stoffmasse, hat immer noch nicht neun Zehntel.

Schade um das viele Gute, das in dem Buche steckt! Aber die Form des letzten Teiles ist allzu unverarbeitet, als dafs es in der vorliegenden Gestalt empfohlen werden dürfte.

Als Ergänzung zu den geschichtlichen Lehrbüchern seien hier noch eine Anzahl anderer Hilfsmittel genannt, deren Absicht es ist, den historischen Unterricht mehr oder minder direkt zu unterstützen.

Da sind zunächst 4 Arbeiten, die für die römische Geschichte in Betracht kommen und fast den gleichen Zweck haben, nämlich den Schüler der Oberklassen über die öffentlichen und privaten Verhältnisse der Römer aufzuklären und ihm damit einerseits bei der Lektüre, andererseits — so wenigstens 3 von ihnen — beim Geschichtsunterricht zu Hilfe zu kommen. Es sind das: Schneider *Abrifs der römischen Altertumskunde für Gymnasien* Pg. Bautzen, Hula: *Römische Altertümer,* Wagner-Brünn: *Realien des römischen Altertums,* Tegge-Ratibor: *Kompendium der römischen Altertümer.* Der Umfang differiert bei ihnen doch ziemlich stark; er wächst in der angegebenen Reihenfolge von 40 — allerdings doppelt gespaltenen — Quartseiten auf 216. Der Inhalt ist bei allen zweckmäfsig und zuverlässig. Bei Schneider überwiegt an Umfang und innerem Reichtum die Behandlung des Privatlebens, bei den 3 anderen ist es umgekehrt. Hula, der mit Wagner vom historischen Gesichtspunkt am meisten absieht, versucht einen eigenartigen Ersatz, eine Belebung gewissermafsen des Staatsrechtes durch den Abschnitt über „die politische Laufbahn Caesars und Ciceros als Beispiele für die letzte Zeit der Republik“. Schneider und Wagner haben auch einen Abrifs der römischen Literatur, der bei letzterem recht ausführlich ist (26 S.).

Tegges Buch ist das konzentrierteste. Es zeigt nur die Hauptteile: Einwohner, Staatsgewalten (50 Seiten), Staatsverwaltung (54 Seiten), Götterverehrung, Privatleben (42 Seiten). Es fehlt ihm damit nicht nur die Literatur und Kunst, sondern auch die bei den anderen stark hervortretende Topographie Roms, und was damit zusammenhängt. Tegge führt dafür in die von ihm behandelten Materien verhältnismäfsig tiefer ein. Selten, dafs einmal wie bei Einführung, Wert und Benennung des Sesterz (S. 93 f.), die letzte Klarheit unerreicht bleibt. Seine Darstellung des Kriegswesens zeigt noch keinerlei Einflufs Delbrücks, dem z. B. Hula in den Hauptsachen bereits folgt. (Zu Tegge vgl. auch Jbb. XV, 22 f., XIV, 26 f.). Während Tegge und Wagner den rein sachlichen, lehrhaften Ton derartiger Kompendien haben, ist die Sprache Schneiders und Hulas farbiger und anschaulicher. Besonders reich ist Schneider an lebendigen und eigenartigen Zügen, die ein lebhaftes Interesse am Gegenstande und selbständige Intuition römischen Lebens verraten. Er besitzt darin gewissermafsen einen Ersatz für die ihm allein mangelnden Illustrationen, die bei Wagner ziemlich untergeordneter Art sind, bei Tegge und Hula dagegen eine erhebliche Rolle spielen. Bei letzterem sind sie am besten gelungen, vielseitig und selbständig gewählt, auch eng mit dem Text in Beziehung gesetzt. Ganz vortrefflich ist z. B. in ihrer Einfachheit S. 66 die Terrainskizze zum ältesten Rom. Selten wird man die Selbständigkeit der 4 südwestlichen, die Unselbständigkeit der 3 nordöstlichen Hügel so klar dargestellt finden (schade nur, dafs der Bach des Forums fehlt). Schliefslich dürfen wir nicht unterlassen, einen auffallenden äufseren Mangel bei Wagner hier zu erwähnen — den Mangel eines Inhaltsverzeichnisses. Es ist zur Orientierung für die Schüler ganz unentbehrlich. Das Buch ent-

hält 137 Abschnitte ohne selbständige Überschriften; und der Index mit seiner lateinischen Terminologie wäre nur für den zureichend, der das Buch als eine Art Lexikon benutzen will und zu benutzen versteht. Das ist aber keineswegs der Fall des Schülers, und wie soll der nun die notwendige Vertrautheit mit dem Inhalt gewinnen?

In unübertrefflicher Weise unterrichtet die Schüler über das griechische Theater, über die Lage des ältesten Athen, über Olympia (speziell den Zeus- und Heratempel) das schöne Programm von Fischer-Breslau, Jh.G. *Archäologische Erinnerungen an eine Studienreise nach Griechenland.* Fischer verfügt über die Gabe plastisch schildernden Wortes, über ein landschaftliches Auge voller Schönheitsgefühl und Entdeckerfreude, über erhebliche archäologische Fachkenntnisse und ruhiges, sachliches Urteil. Dadurch vermittelt er dem Leser, den er nach Epidauros, Athen, Arkadien, Olympia führt und in der kurzen Einleitung über Griechenlands Hauptstätten orientiert, die klarste Anschauung von der Natur des Landes und der Erscheinung der betreffenden Trümmerstätten wie von dem Wesen wissenschaftlicher Arbeit und den in Betracht kommenden Problemen. Das Gebotene ist unterrichtend und anziehend in gleich hohem Maſse; ein wahres Muster dafür wie die so angefochtene und anfechtbare Form der Programme zugleich wissenschaftlichem Fortschritt wie pädagogischen Zwecken dienstbar zu machen ist. Dem Lehrer der O II ist die Schrift dringend zu empfehlen.

Ein kleines Heft von 44 Seiten ist der *Abriſs der griechischen und römischen Mythologie* von Hemme-Hannover. Verf., Direktor einer Oberrealschule, hat wohl in erster Linie den eigenen Schülern zu dienen beabsichtigt, denen er für die Lektüre klassischer Sagen, für die Homer-Lektüre in O III und der griechischen Tragiker in I, aber auch für den Geschichtsunterricht in O II ein Orientierungsmittel bieten wollte, durch welches ausführlichere Erklärungen im Unterricht überflüssig würden. Dem entsprechend ist der mit ausführlichem Index versehene Text rein katalogisch gehalten. Er bietet in der Form knappester Angaben die Kosmogonie, die Einzelgötter, die Heroen und die wichtigsten Sagen; dazu dann noch einen Anhang über die griechische Kunst. Auch dieser beschränkt sich auf die Aufzählung der Meister und ihrer Hauptwerke. Von ihm abgesehen — es ist nicht recht einzusehen, wie er wirklich nützen könnte — entspricht das Büchlein seinen Zwecken. Auch der *Leitfaden der Volkswirtschaftslehre* von Adler berührt sich nur in seinem Schluſskapitel *„Geschichtlicher Überblick“*, der vom Altertum bis zur Gegenwart reicht, unmittelbar mit dem Geschichtsunterricht. Die anderen Kapitel des hübschen von groſser Fachkenntnis getragenen Buches (254 S.) „Grundbegriffe der Volkswirtschaftslehre“, „die Lehre von der Gütererzeugung“, „vom Güterumlauf“, „von der Verteilung des Volkseinkommens“, „vom Güterverbrauch“ können nur mittelbar dem Lehrer zu statten kommen. Der Leitfaden wird durch seine umfassenden Literaturnachweise vielen Amtsgenossen besonders willkommen sein. Ein Schluſs-

abschnitt unterrichtet über die Entwicklung des Sozialismus und Kommunismus in der Neuzeit. Adler ist der Verf. der bekannten Geschichte desselben von Plato bis zur französischen Revolution und die Reichhaltigkeit der Darstellung bei aller Kürze dem entsprechend besonders grofs.

Vollbrechts-Altona *Maecenas* ist das 34. Heft der Gymnasialbibliothek. Es wird naturgemäfs mehr noch als dem Geschichtslehrer dem Lehrer des Horaz willkommen sein. Aber auch der Historiker darf die sorgfältige und vorurteilsfreie Arbeit den Schülern empfehlen. Die Vollständigkeit, mit der hier das gesamte Material, auch an Hypothesen, zusammengetragen ist, und die Art, in der es verwertet wird, verdienen alle Anerkennung. Der wesentliche Inhalt liegt in den 4 Kapiteln „Öffentliche Tätigkeit“, „Privatleben“, „Wissenschaftliche und schriftstellerische Tätigkeit“, „Mäcenas als Freund und Förderer der Dichtkunst“.

2. Tabellen.

Der Wert, den die neuen Lehrpläne auf den festen Zahlenbesitz der Schüler legen — die Forderung eines Kanons der zu erlernenden Geschichtszahlen unter den obligatorischen Lehrmitteln — kann nicht verfehlen, die Geltung dieser Lehrmittel zu erhöhen und ihre Zahl zu mehren. Zwar enthalten die meisten neueren Lehrbücher einen Zahlenanhang, aber dessen Verteilung auf die einzelnen Klassenpensa macht ihn zu den vorgeschriebenen Repetitionen ungeeignet. Und so sind denn die einzelnen Anstalten darauf angewiesen, sich entweder, sei es nach eigenem Geschmack, sei es im Anschlufs an das eingeführte Lehrbuch, eigene Zusammenstellungen zu machen, oder besondere Tabellen zu benutzen, eventuell einzuführen.

Zwei solcher Anstaltskanones liegen vor und vertreten die oben bezeichneten Typen. Der des Stadtgymnasiums zu Halle bringt die Geschichts- und Religionszahlen nach Klassenstufen geordnet, also in häufiger Wiederholung. Der des G. zu Sorau N.-L. schliefst sich eng an die Tabellen in Brettschneiders Lehrbuch an, aus denen er im wesentlichen einen verkürzten Auszug darstellt. Er hat durchgehende sachliche Anordnung und sucht in seiner Gruppierung nach Perioden und inneren Zusammenhängen zugleich mit der Einprägung der Jahreszahlen eine Belebung der Erinnerung und des Vorstellungsvermögens zu bewirken. Seine Zahlenmenge mag zwischen 500 und 600 betragen; der letzteren Zahl dürfte sie näher kommen. Stichomatische Ereignisangaben zwischen den mit Zahlen versehenen Reihen verstärken den Umfang des Heftes erheblich, so dafs er — obschon mit bedeutend geringerem Seiteninhalt — dem Hallenser Kanon entspricht. Dieser ist, auch wenn man die Wiederholungen abrechnet, an Zahlen weit reicher. Die Zahlen zur Religion sind allein wohl an die 200 und die Geschichtszahlen der 3 Oberklassen steigen schätzungsweise wohl bis gegen 900 (O II rund 230, U I 300,

O I 350), von denen etwa ein Viertel schon auf der Unterstufe vorkam. Die Auswahl dieser Unterstufe erscheint angemessen; besonders die IV. fällt durch grofse Beschränkung angenehm auf, die Zahlenmenge der Oberstufe scheint das zulässige Mafs erheblich zu überschreiten. Der Text beschränkt sich streng auf den unerläfslichen Kommentar zur Zahl; durchschnittlich finden sich so viel Zahlen als Reihen auf der Seite. Die Anordnung entbehrt anderer Überschriften als der Klassen, doch stellen Trennungsstriche eine passende Abgliederung nach Staaten und stellenweise nach Ereignisgruppen z. B. Kreuzzüge her.

Die höchste Sparsamkeit in Zahlen erstrebt und erreicht Jenkner-Berlin in seiner Zusammenstellung: *Die wichtigsten Ereignisse der Staaten- und Kulturgeschichte in 170 Jahreszahlen.* Freilich ist der Titel insofern irreführend als das Heft denn doch vielmehr enthält, besonders an Daten, aber auch an in den Text eingerückten Zahlen. Aber immerhin zeigt der Verf. ein anerkennenswertes Geschick, zu den wenigen Zahlen, die das Gerüst bilden, die Hauptereignisse mit Ursachen und Folgen, Hauptpersonen (und deren Herkunft) u. dgl. in Beziehung zu setzen. Und wo das nicht gelingen wollte und konnte, hat er dann zu kleinerem Druck und zahlenloser selbständiger Ernährung gegriffen. So kommt es denn freilich, dafs viele seiner Seiten nur eine von den 170 Zahlen, mehrere sogar gar keine zeigen. Das Ganze ist demnach mit seinen 46 Seiten nicht so gar klein. Selbst die altbekannten und bewährten Tabellen Cauers, die in 34. Auflage vorliegen — sie haben in 8 Jahren 3 Auflagen erlebt — sind, wenn man vom Anhang absieht, nicht viel umfangreicher (61 S.) wie Jenkner.

Weit kürzere Fassung erreicht Gelhorn - Zwickau mit seinen *Geographischen und Geschichtszahlen für Schüler höherer Lehranstalten.* Er hat die Zahlen der ganzen Weltgeschichte samt einem Anhang für Brandenburg-Preufsen auf 12, allerdings zweigespaltene, Seiten zusammengedrängt. Die Zahlenmenge ist — namentlich für die neuere Zeit — nicht gar so gering; das Mittelalter selbst hat rund 100. Aber die Zahlen sind zumeist nur von einem Namen, wenn es hoch kommt, noch von ein paar Beiworten begleitet. Die Anordnung ist von höchster Klarheit und durch übersichtlichen Druck gehoben. In seiner Art ist das ganz vollendet. Aber freilich wird sich der Geschichtslehrer zu solcher Beschränkung schwer entschliefsen, und dafs Gelhorn es getan, erklärt sich wohl daraus, dafs das Heft in erster Auflage der Geographie gedient hat. Tabellen über Verhältnisse Zwickaus und Sachsens, dann über Flächeninhalte, Bevölkerungen, Bodenerhebungen, Weltverkehr u. dgl. machten in der 1. Auflage den ersten gröfseren Teil des Heftes aus. Es würde das auch in der vorliegenden 2. so sein, wären nicht auf Wunsch einiger Amtsgenossen an Realanstalten — und für solche erscheint das Heft auch besonders geeignet — verhältnismäfsig überreiche Stammtafeln hinzugekommen (S. 31—47).

Zum Schlufs sei hier noch auf ein anderes Unterrichtsmittel hingewiesen, das zwar nicht eigentlich zu den Tabellen gehört, ihnen aber innerlich doch nahe verwandt ist, — auf Scheftleins-Regensburg *Genealogischen Schulatlas.* Gewifs wird mancher Amtsgenosse unter dem Titel und bei Anblick des stattlichen Bandes in ihm allerhand genealogische Mafslosigkeiten im Sinne von Ottokar Lorenz zu finden fürchten. Das ist nun aber nicht der Fall. So wenig der Verf. in Abrede stellt, unter Lorenz' Vorbild zu stehen und sich in vielem Guten nach ihm zu richten, so sehr ist er sich doch auch im Klaren darüber, in welch' enger Begrenzung nur das genealogische Gebiet den Schülern zugänglich zu machen ist. Im wesentlichen nur das „was für den unmittelbaren Unterricht und für die vom Lehrer zu gebenden Erläuterungen unentbehrlich ist“, will er auf seinen Tafeln bringen, und er bezweckt damit einerseits, das in den Lehrbüchern zerstreute Material durch übersichtliche und methodische Gruppierung dem Schüler verständlicher zu machen, anderseits ihn in den Stand zu setzen, sich über jede historische Persönlichkeit genealogisch ebenso zu orientieren, „wie sie das in Bezug auf die historischen Ortsnamen in ihrem Atlasse tun“. 34 doppelseitge genealogische Tafeln sollen das — natürlich in engen Grenzen — ermöglichen. Mit Glück und Geschick verwendet Scheftlein dabei die Lorenzsche vergleichende Gruppierung mit der er, indem mehrere Häuser z. B. Welfen, Staufer, Babenberger auf einem Blatt vereinigt werden, erreicht, dafs die Verwandtschaft und die zusammengehörigen Generationen — sie sind durch rote Linien von einander getrennt — sich aufs deutlichste darstellen. Der Inhalt ist, soweit unser Urteil reicht, von hoher Zuverlässigkeit. Wird es auch immer seine Bedenken haben, ein solches Lehrmittel offiziell einzuführen, denn auch bei sorgsamer Enthaltsamkeit hat der Verf. doch die Grenzen der Schule vielfach — und sachlich mit Recht — überschritten, so wird es doch den dafür interessierten Schülern nachdrücklich empfohlen werden dürfen und ganz besonders dem Lehrer selbst zu schneller Orientierung gute Dienste leisten.

3. Quellenbücher.

M. C. P. Schmidt-Berlin hat mit Bd. III seine *Realistische Chrestomathie* (vgl. Jb. XV, 13) vollendet. In der Art der früheren zeigt auch der Schlufsband einerseits die griechischen und lateinischen Texte, anderseits — kaum minderen Umfangs — eine wissenschaftliche Einleitung auf breiter Grundlage, die auch hier wieder durch Vielseitigkeit und Gründlichkeit in Erstaunen versetzt. Unter den 4 Gruppen von Lesern, die Schmidt nach seinem Vorwort sich wünscht, nennt er als erste: „Lehrer, insbesondere Mathematiker, Physiker, Philologen.“ Geschichtslehrer scheint er demnach sich minder zu wünschen, und wir wissen also nicht, ob wir nicht gegen seine Wünsche verstofsen, wenn wir diesen sein Buch angelegentlich empfehlen. Sei es aber immerhin gewagt, denn gerade

dieser Band 3 geht eigentlich den Geschichtslehrer weit mehr an, wie den Philologen. Mindestens drei Viertel der Texte behandeln direkt oder indirekt geschichtliche Stoffe, wie z. B. griechische Riesenschiffe, griechische Kriegsgeschütze, Archimedes. Und die zahlreichen hübschen und lehrreichen Figuren zu ihnen sind geeignet, manche Anschauungen zu vermitteln, an denen es bisher fehlte, manche unsichere zu stützen und zu ergänzen. Die Einleitung bringt in ihren 3 Teilen „Erfindungen und Betrieb“, „Erfinder und Beschreiber“, „Terminologie und Grammatik“ nicht wenig Neues und Interessantes; für den Historiker namentlich in Teil 1.

Von Stolls *Geschichtlichem Lesebuch* liegt Bd. I vor (vgl. über den Schlufsband Jb. XV, 26), welcher in 12 Abschnitten von Christus bis zum Westfälischen Frieden reicht. Zur Ausgestaltung dieser 12 wohlgewählten Hauptpartieen benutzt Stoll eine Reihe von etwa 30 hervorragenden Geschichtswerken, aus denen er die ihm geeignet erscheinenden Abschnitte entnimmt und miteinander verwebt. Er erreicht damit äufserlich einen geschlossenen Aufbau, der den Bedürfnissen der Schüler wohl entspricht; innerlich freilich bleibt das Ganze etwas unruhig, disparat und nicht selten widerspruchsvoll. Unbegreiflich ist, wie in Zeit und Auffassung so entfernte Darstellungen wie Arnolds und Lamprechts nebeneinander konnten herangezogen werden. Was S. 95 und S. 7 über die Entwickelung des Agrarwesens gesagt wird, ist einfach unvereinbar. Wie denn Arnold — bei aller Hochachtung vor seinen grofsen Verdiensten mufs es gesagt sein — heute in vielem direkt veraltet ist. Der ganze Abschnitt II „Aus der Urgeschichte der Germanen“ ist nicht mehr zeitgemäfs. Es fehlt dem Werke Stolls am wissenschaftlichen Ausgleich, der stilistische ist leidlich gelungen.

Einfacher ist die Aufgabe, die L. Sevin mit seinem *Geschichtlichen Quellenbuch* sich gestellt hat, und es ist ihm leicht geworden, ihr zu genügen. Das in 2. Auflage vorliegende Heft 4 der im ganzen 8 umfassenden Sammlung erstreckt sich von den Zeiten der Völkerwanderung bis zu Konrad I. Es ist recht anerkennenswert, wie hier aus Tacitus, Jordanes, Procop, dem Waltarilied, Gregor v. Tours, Paulus Diaconus, Einhard u. s. f., einigen Kapitularien und kurzen Abschnitten aus den Volksrechten — alles in Übersetzung — im ganzen also aus recht spröden Quellen ein ganz schätzenswerter und interessanter Kommentar zusammengestellt ist. Besondere Rücksicht ist auf die Verhältnisse der Frauen genommen, wie denn das Quellenbuch wohl in erster Linie für höhere Mädchenschulen bestimmt ist. Unter den rein populären Werken dieser Art, denen es auf fruchtbare Unterhaltung und Anregung mehr ankommt, wie auf ernsthafte Belehrung und strenge Sachlichkeit, ist es eines der besten.

4. Historische Geographie.

Chr. Hülsen hat einen *Wandplan von Rom* (1 : 4250) herausgegeben, und zwar zum Schulgebrauch in lateinischer Nomenklatur. Die beiden

unteren Ecken des Hauptplanes enthalten 2 Spezialpläne. Rechts zeigt sich im doppelten Mafsstab der Hauptkarte der mittlere Stadtteil vom Capitolinus im N.W. bis zum Hippodrom im S.O., links wird das Wachstum der Stadt und ihre Einteilung nach den 5 Entwickelungsstufen der Roma quadrata, des Septimontium, der vier Regionen, des servianischen Rom und der 14 Regionenstadt durch vier Flächenfarben und Grenzlinien verdeutlicht. Das Ganze ist 1,30 m hoch, 1,70 m breit. Der Hauptplan zeigt 3 Flächenfarben; Grün für die horti, Braun mit Höhenschattierung für das Stadtterrain, Blau für den Flufs und die anderen Wasserläufe. Die Grundrisse der Gebäude sind schwarz schraffiert, fett schwarz ist die aurelianische Mauer, schwarz-weifs sind die Wasserleitungen gegeben. Die servianische Mauer ist rot, wie auch die Bezeichnungen der Regionen, Hügel, Plätze, während die mit Grundrifs bestimmbaren Gebäude schwarz sind. Der Flufs schneidet ungefähr in der Meridionale den Plan im Verhältnis von 1 : 2; es spricht also die Umgebung der Stadt — und ganz besonders der W. — stark mit, wodurch sich der Anteil Roms verhältnismäfsig stark reduziert. Immerhin ist der Plan auch so grofs genug, um in einer kleinen Klasse eine gleichzeitige Orientierung allen Schülern zu ermöglichen. Das Detail gleichzeitig einzusehen, wird, auch bei den Eckkartons, immer nur wenigen und aus ziemlicher Nähe möglich sein. So wird der Plan dauernd in O II und I aufgehängt werden müssen, um seine volle Wirkung zu tun. Jedenfalls darf sich die Schule die denkbar sorgfältigste Ausnutzung des ausgezeichneten Lehrmittels nicht entgehen lassen. Da Hülsen wohl der beste Kenner des alten Rom unter den lebenden Deutschen ist, wäre es überflüssig, zum Lobe des Werkes weiteres sagen zu wollen.

Auch bei der Anzeige eines zweiten geschichts-geographischen Werkes wird es sich empfehlen, eine Fachautorität sprechen zu lassen. Johannes Ranke hat ein Vorwort geschrieben zu der Kartenpublikation von Erckerts *Wandlungen und Siedelungen der germanischen Stämme in Mitteleuropa von der ältesten Zeit bis auf Karl den Grofsen,* in welcher der Versuch gemacht ist, die Ergebnisse der anthropologischen, ethnographischen, linguistischen und selbst geologischen Forschungen mit den geschichtlich-geographischen Nachrichten derart zu kombinieren, dafs aus dem kritisch gesichteten, fast hypothesenreinen Material plastisch-klare Bilder der bezeichneten Entwickelung sich ergeben. Und dieser Versuch ist, wie Ranke ausspricht, in einer die gehegten Erwartungen weit übertreffenden Vollendung geglückt. Er nennt das Werk ein Quellenwerk ersten Ranges, das die lebendigen Keime, die lebenskräftigen Triebe zum Fortwachsen in sich trage, ein Grundwerk, wie es bisher keines gab, das eine Grundlage bilde, auf der weiter zu bauen sei.

Die Karten bestätigen, soweit der Laie in dieser zum Teil überaus schwierigen Materie seinem Eindruck trauen darf, diese Worte vollkommen. Grofse, farbenschöne Blätter von 35 : 54 cm zeigen Mitteleuropa 1. zur

Eiszeit, 2. um 600 v. Chr., 3. von 600—200, 4. um 60 v. Chr., 5. um 150 n. Chr., 6. die ptolemäische Karte von Grofsgermanien (um 170) u. s. f., die Wanderungen und Verschiebungen bis 12. um 814. Aufserordentlich leicht und genufsreich gestaltet sich die Benutzung teils durch die systematischen beigedruckten Verzeichnisse über linguistische, ethnographische, geologische, historische Verhältnisse, teils durch die sachlichen eingedruckten Bemerkungen. Keine unter diesen Karten, die nicht auf den ersten Blick schon Neues oder neu Gesichertes böte. Hier ist ein grofser, entschlossener Schritt hineingetan in das Dunkel der trübsten Dämmerzeiten und die undeutlichen Dunst- und Nebelgestalten jener Tage haben angefangen, Bestimmtheit und Form und Farbe anzunehmen. — Wie wichtig das Werk gerade auch für die Schule sein mufs, speziell für den Historiker, der diesem Gebiet nicht fachmännisch nahe steht, ergibt sich aus dem Gesagten wohl von selbst.

Eine in jeder Beziehung unendlich bescheidenere Leistung ist der *Historische Atlas der Schweiz* von Poirier-Délay (Montreux) und Müllhaupt (Bern). Schon dafs er auf den Schulgebrauch berechnet ist, — dessen Grenzen er doch wohl selbst für Schweizer Verhältnisse freilich weit überschreitet, — gibt ihm einen anderen Charakter, und doch ist er in anschaulicher Verdeutlichung verwickelter und recht bestrittener Verhältnisse jenem grofsen Werke verwandt. 16 Karten (16,5 : 20 cm) führen die Entwickelung der Schweiz von dem betreffenden Stück der Tabula Peutingeriana beginnend bis zum heutigen Zustand vor. Der Verdeutlichung der schwierigen mittelalterlichen Verhältnisse dient die überwiegende Mehrzahl von ihnen und das dürfte sie gerade uns Deutschen besonders wert machen. Auf Schönheit können die Karten Anspruch kaum erheben; sie sind zum Teil recht bunt und trotzdem mehrfach nicht recht klar (z. B. Blatt 4); der Druck ist trotz des guten Papiers wenig scharf und auch in Anordnung und Abmessung kaum geglückt. Aber der in den Karten niedergelegte Reichtum an Kenntnissen imponiert dem Fremden nichtsdestoweniger. Wie weit die Leistung innerhalb der schweizerischen Historiographie einen Fortschritt darstellt, läfst sich unsererseits nicht beurteilen. Der Text (15 S.) entspricht mit seinem überwältigenden Detail den Karten.

5. Anschauungsmittel.

Aus dem Leipziger Schulbilderverlag von Wachsmuth liegt Serie I der Lehmannschen *Kulturgeschichtlichen Bilder* vor, 4 Bilder zur alten Geschichte enthaltend. Sie stehen den besten der anderen Serien völlig gleich, einige von ihnen haben Schönheit der Farbe, Reichtum des Inhalts und Kunst des Aufbaues vor jenen noch voraus und können ebenso als treffliche historische Illustrationen wie als selbständige Kunstblätter gelten. Das läfst sich vor allem von den beiden Bildern zur ägyptischen Geschichte sagen. Auf dem einen schaut man in das mit

Wandmalereien und bunten Hieroglyphen bedeckte Innere einer Grabkammer, wo von zahlreichen geschäftigen Dienern und Priestern umgeben die Angehörigen des Toten, dessen Mumiensarg vor ihnen aufgerichtet steht, in Trauer versunken am Boden liegen. Der Reichtum an zwanglos und glücklich verwertetem Detail — der zu seiner Ausnützung nötige Kommentar wird hoffentlich nicht zu lange auf sich warten lassen — ist ebenso erstaunlich wie die Leuchtkraft und der Reichtum der Farben und das Kompositionstalent des ungenannten Meisters. Mehr landschaftlich-offenen Charakter zeigt das zweite Bild. Auf dem heiligen Weg zwischen den Sphinxen zieht eine Prozession einem Tempel zu, vor dessen Pylonen die Priesterschar der Ankommenden wartet. Im Hintergrund sieht man den Nil und die jenseitigen Uferterrassen. — Erscheinen die Figuren dieses Bildes in dem Rahmen der weiten Landschaft naturgemäfs etwas klein, so ist das Umgekehrte mit dem als „Römisches Lager" bezeichneten der Fall. Von dem Lager selbst ist nichts zu sehen, denn in der Landschaft des Hintergrundes, die etwa an das Moselland erinnert, erscheinen nur die Mauern und Türme eines Kastells. Auch sie nur nebensächlich. Denn der ganze Vordergrund ist durch eine Gruppe römischer Offiziere und Soldaten ausgefüllt, in deren Mitte der goldgerüstete Feldherr einen siegreich von einem Streifzug heimkehrenden Legaten begrüfst. Die vor ihm niedergelegten Feldzeichen, die Gruppe der Gefangenen, auf die der Sieger deutet, lassen keinen Zweifel, dafs der Vorgang an der germanischen Grenze spielt. Alles Schwergewicht liegt hier auf der äufseren Erscheinung der Männer, den Waffen, der Rüstung. — Das vierte Bild ist abermals ein Interieur, und zwar sieht man hinein in das Haus des Cornelius Rufus durch das Atrium und das Tablinum in das Peristyl. Das Rot der unteren Säulenschäfte und der Wandflächen wirkt etwas hell, und vermutlich archäologische Treue hat das Hausgerät und den Wandschmuck dürftiger gehalten als für die Zwecke der Schule wünschenswert. Dagegen sind die Gruppen des Hausherrn mit Sklaven, der Hausfrau mit Kindern und Sklavinnen von grofser Natürlichkeit.

Die Erläuterungen, welche, wie gesagt, zu dem 1. und auch zu dem 4. Bilde besonders wünschenswert sind, stehen zur Zeit noch aus. Hoffentlich wird ein Fachmann mit ihrer Abfassung beauftragt. Denn der Kommentar zu den anderen Serien, der von Heymann und Uebel, Lehrern in Leipzig, verfafst ist und in 5. Auflage vorliegt, leidet bei aller Treue im einzelnen, bei aller Vielseitigkeit und dem unleugbaren schriftstellerischen Geschick, das er zeigt, doch an dem Mangel einer festgeschlossenen, wissenschaftlich gesicherten Grundanschauung und erscheint für den Gegenstand zu breit. Es sind treffliche Lesestücke für Volkslesebücher und etwa die Tertia einer höheren Lehranstalt, und insofern ist der neue Untertitel *Ergänzung zu jedem Geschichtslehrbuche* voll gerechtfertigt, aber trotzdem bleibt im Interesse des trefflichen Unternehmens für seine Verbreitung an den höheren Schulen eine wissenschaftlichere Färbung des Begleittextes nach unseren Erfahrungen wünschenswert. Vielleicht ent-

schliefsen sich die Herausgeber zu einer kürzeren, minder novellistischen Fassung etwa in der Art des Kommentars, den Kirchhoff seinen beiden trefflichen geographischen Charakterbildern beigibt.

Weit populärer noch sind die Texte zu den *Künstler-Lichtbilder-vorführungen aus der vaterländischen Geschichte* gehalten, Serie 1 *Der alte Fritz* in 50, Serie 2 *Die Königin Luise* in 49 Bildern, jene von P. Risch, diese von Müller-Bohn verfafst. Der Herausgeber der bekannten Bilderwerke von Röchling und Knötel hat nach deren Originalen farbige Lichtbilder herstellen lassen, um sie dem Auge grofser Zuschauermassen vorzuführen „als eine zeitgemäfse, den Unterrichts- und Bildungszwecken dienende und hierdurch die Volkserziehung fördernde“ Unterhaltung. Die Vorführung jedes Bildes soll nur etwa eine Minute beanspruchen; demgemäfs beschränken sich die Texte auf 20—30 Zeilen. Beigegebene Gedichte als Prologe, begleitende Gesänge und Deklamationen sollen für den Fall Dienste leisten, dafs der Vorführung der Charakter eines patriotischen Festes gegeben werden soll. Diesem Zweck entsprechen auch die patriotisch-frischen, anekdotenreichen Prosatexte, zumal die Rischs.

III. Bücher für die Bibliothek der Schule und der Schüler.

1. Geschichtswissenschaft.

Der 22. Jahrgang der *Jahresberichte der Geschichtswissenschaft,* die Berichte über die Erscheinungen des Jahres 1899 enthaltend, ist wie gewöhnlich nach $1^1/_2$jährigem Zwischenraum Mitte 1901 erschienen. Der Band ist mit seinen mehr als $1^1/_2$ Tausend Seiten einer der stärksten der ganzen Serie, zeigt aber trotzdem nicht geringere Lücken wie seine Vorgänger. Diese Lücken, — was die humanistischen Anstalten besonders fühlen werden, — sind am stärksten in der Geschichte des Altertums, aus dessen gesamten Bereich nur Hebräer, Juden, Inder und Perser Bearbeitung gefunden haben. Alles andere fehlt, — teilweis schon zum zweiten Mal. Von den 90 Paragraphen des Gesamtplanes sind diesmal 29 unerledigt geblieben. Auch ein paar der ältesten und bewährtesten Berichterstatter sind ausgeschieden; Morsolin, der Berichterstatter über neuere Geschichte Piemonts, des Kirchenstaates, Venedigs und Liguriens ist gestorben, Tobler hat das Referat über Schweizer Geschichte im Mittelalter, Rösch das über Assyriologie, welches er 21 Jahre hindurch verwaltete, Rachfahl das über „allgemeine und deutsche Verfassungsgeschichte“ niedergelegt. Hoffentlich bleiben dem grofsartigen Unternehmen, dessen Durchführung für die Geschichtswissenschaft von so entscheidender Bedeutung ist, ernsthaftere Krisen erspart.

In gewohnter Art orientierten über die wichtigeren Erscheinungen der letzten Jahre durch längere Anzeigen Hirschs *Mitteilungen aus der historischen Literatur*.

Zur Geschichte der Geschichtswissenschaft liegen zwei Leipziger Studien vor: Goerlitz stellt in direkter Untersuchung *Die historische Forschungsmethode Johann Jacob Maskovs* dar, eines Leipziger Historikers und Staatsrechtslehrers vornehmlich der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Die Forschungsprinzipien Maskovs sind gesund genug, vor allem sein bewufstes Zurückgreifen auf zweifellose Urkunden und zeitlich den Ereignissen nächststehende Berichte, dagegen steht seine historische Auffassungs- und Darstellungsweise noch so tief, dafs man die Veranlassung zu so eingehender Beschäftigung mit ihm nicht recht einzusehen vermag. Und wenn auch Goerlitz an ihm nicht geringe relative Vorzüge nachzuweisen vermochte, wenn er wohl auch richtig erkannt hat, dafs die staatsrechtliche Betrachtungsweise ihm und seiner Forschung erhebliche Vorteile brachte, dafs andererseits seine Fehler im Zeitcharakter des Rationalismus und des Absolutismus wurzeln, von denen jener lehrte, sich mit rohen Hauptereignissen zu begnügen, dieser an gleichsam selbstverständlichen Verzicht auf Motivenforschung gewöhnte, so steht dieser Ertrag doch in einem starken Mifsverhältnis zu der aufgewandten Arbeit. Dafs vor Herder für uns Neuere etwas direkt zu gewinnen sei aus den historischen Bestrebungen und Betrachtungen des 18. Jahrhunderts, zeigt Goerlitz' Versuch jedenfalls nicht.

Dagegen tritt Herders ganz einzigartige Bedeutung und Genialität recht einleuchtend hervor in der Abhandlung Schaumkells-Ludwigslust *Herder als Kulturhistoriker im Zusammenhang mit der allgemeinen geistigen Entwickelung dargestellt.* Schaumkell ist von Haus aus nicht Historiker, und der vorangehende theoretische Teil über Wesen und Geschichte der Kulturgeschichte zeigt davon deutlich die Spuren. Der Verf. gelangt trotz entschieden höheren eigenen Standpunktes mit seiner Polemik über den Streit um Worte nicht heraus, kennt die Position seiner Gegner von der politischen Geschichte schlecht und verkennt, dafs es sich bei dem ganzen kulturhistorischen Turnier zwischen Lamprecht und den sogenannten Jungrankianern um eine wissenschaftliche Grenzfrage, nicht um eine Zielfrage handelt, und dafs auch jene Grenze nur im vorläufigen, praktischen Sinne verteidigt wird. Aber weiterhin, wo die Besprechung Herders selbst einsetzt und ganz besonders im letzten Teil (seit S. 49), wo eine Analyse von dessen historischen Grundgedanken versucht wird, tritt die ausgebreitete Belesenheit und geistige Vielseitigkeit Schaumkells vorteilhaft und fördernd hervor. Man wird den radikalen Kontrast, in den er Herders volkspsychologische Betrachtungsweise zu der individualistischen des 18. Jahrhunderts stellt, vielleicht bei näherem Zusehen etwas zu stark betont finden; dafs ihr Tiefsinn bis auf Humboldt seines Gleichen nicht gefunden hat und noch heute bei weitem nicht erschöpft ist, ist gleichwohl wahr. Die beiden Grundprinzipien in Herders geschichtlicher Weltanschauung — der Gedanke der ununterbrochenen Entwickelung und der Gedanke der Volksseele und ihrer Bedingtheit durch ihre Umgebung — die wesentlich seine eigenen Neu-

schöpfungen waren, sie sind auch heute für uns mafsgebend und die Wissenschaft schon eines Jahrhunderts lebt ihrer Vertiefung und Ausgestaltung. Ein neues Jahrhundert wird seinem Traum der vergleichenden Geschichtswissenschaft und Volkspsychologie zur Wirklichkeit verhelfen. Das sind nicht Worte Schaumkells, aber Folgerungen aus ihnen, zu denen sein letzter Teil ohne weiteres hinführt. — Die 74 Seiten sind nicht leicht zu lesen. Es fehlt nicht nur an einem orientierenden Inhaltsverzeichnis, es fehlt auch an jeder äufseren Einteilung, und zumal im ersten Teil ordnen sich weder die Grundlinien recht klar, noch vermag man in den verschiedenen Stimmen, die unablässig zur Sache aufgerufen werden, die Stimme des Autors mühelos zu unterscheiden. Aber trotzdem, — es lohnt sich.

Wesentlich anderen Charakters ist die zweité der Leipziger Studien, in der O. Kittel über *Wilhelm v. Humboldts geschichtliche Weltanschauung* berichtet. Schon der Titelbeisatz *„im Lichte des klassischen Subjektivismus der Denker und Dichter von Königsberg, Jena und Weimar“* zeigt, auf welche Höhe zeitgeschichtlicher und allgemeiner Betrachtung die Darstellung sich erheben will und sich tatsächlich erhebt. Es ist die Entwickelung der Humboldtschen Anschauungsweise und seines Anschauungswandels, die hier darzulegen versucht wird, und die dessen Natur entsprechend eine Beherrschung sowohl der ästhetischen — im weitesten Sinne — wie der historischen und philosophischen Strömungen des 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts beim Autor zur Voraussetzung hat. Und diese Voraussetzung ist auch wirklich in erstaunlichem Mafse gegeben. Ein wenig unruhig freilich, noch nicht ganz Herr seiner ihn bestürmenden Gedanken und Erinnerungen, trägt Kittel seine Auffassungen vor, aber die Weite seines historischen Horizontes, eine überraschende Reife psychologischer Beobachtung und ungewöhnliche Tiefe der Auffassung entschädigen zusammen mit der oft schönen Sprache reichlich für eine gewisse Mühsamkeit der Lektüre. Das geistige Gemälde, das hier von Humboldt entworfen wird, das ihn zeigt, wie er die Wege findet vom Rationalismus zum Klassizismus, von diesem über romantisch-mystische Anwandlungen zum Positivismus, wie er die Schärfe dieser Gegensätze der ihm eigenen geistigen Begabung gemäfs aufs tiefste empfindet und durchlebt, um sie durchlebend zu überwinden, ist von gröfster Fülle des Inhalts und Feinheit der Auffassung, wie von feinster harmonischer Einstimmung in den weitgefafsten geschichtlichen Hintergrund der Zeit. Und überall sich an dieser bereichernd, und sie an sich selbst erläuternd, tritt die geniale Persönlichkeit Humboldts zugleich imponierend und anziehend in seinen eigenen Äufserungen dem Leser entgegen, — ein Geist, von dessen Bedeutung es eben der beste Beweis ist, wie er mächtig nach Ablauf fast eines Jahrhunderts wieder unter uns aufzuleben beginnt. Ist auch der Geschichtsauffassung Humboldts direkt nur ein kleiner Teil der 130 Seiten gewidmet, so wird doch die Kenntnis seiner selbst und seiner Zeit durch die Arbeit Kittels in der erheblichsten Weise bereichert. Und

nicht minder wie dem Historiker wird sie dem Lehrer des Deutschen in I zu statten kommen.

2. Altertum.

Seit 1899 gibt die Vorderasiatische Gesellschaft, deren Ausgrabungen in Babylon so hohes Interesse erregen, eine kleine Zeitschrift heraus, genannt *Der alte Orient. Gemeinverständliche Darstellungen,* in einzelnen Heften, deren der Jahrgang vier umfafst. Drei dieser Hefte sind hier Jb. XV, 32 f. besprochen worden, zwei weitere liegen diesmal vor. Das erste W. v. Landau, *Die Phönizier,* wird der Aufgabe einer gemeinverständlichen Darstellung kaum gerecht. Wer eine Charakteristik des Volkes, ein Bild seiner Existenz, seiner geistigen und kulturellen Leistungen und Beziehungen zu finden erwartet, der wird arg enttäuscht. Weder des Landes Produkte, noch die Tätigkeit der Bewohner, weder ihre Staatsverfassung noch auch nur die Entstehung der reinen Buchstabenschrift werden berührt. Im allgemeinen scheint der Verf. den Phöniziern eher mit Abneigung, wie mit Anteil gegenüber zu stehen, und, indem er ihre weltgeschichtliche und individuelle Bedeutung ungemein gering anschlägt, auf jede künstlerische Absicht bei deren Schilderung von vornherein zu verzichten. Unter den 3 Abschnitten, in welche die Darstellung zerfällt, — Vorgeschichtliche Zeit, — Das Land, — Geschichte, — ist nur der letzte, obschon auch recht trocken, einigermafsen befriedigend. Er macht auch, was die anderen nicht tun, den Eindruck der Zuverlässigkeit, obschon auch bei ihm Zeitangaben und Namenformen vielfach sehr eigenartig sind. Die beiden ersten sind dagegen entweder so dürftig oder bei gewagten Hypothesen so unzulänglich fundiert, dafs wenig mit ihnen anzufangen ist.

Dagegen ist die Arbeit von Winckler über das *Himmels- und Weltbi'd der Babylonier als Grundlage der Weltanschauung und Mythologie aller Völker* eine hervorragende Leistung, die den spröden und teilweis so neuen Stoff mit derjenigen Tiefe und Universalität fachlicher und allgemeiner Bildung packt, die dazu gehört, um ihn reden und seine Sprache verständlich und interessant zu machen. Winckler wagt die Behauptung, dafs „alle Mythologieen und sonstige Legenden“ auf die Bewegungen der Gestirne zurückgehen oder mit ihnen in nachweisbarer Beziehung stehen. Der Ursprung des gesamten Mythenschatzes der Menschheit liege in Babylon, wie er denn eben da gesucht werden müsse, wo die älteste Gestirnreligion, wo der Anfang eingehender astronomischer Beobachtung bezeugt sei. Beide — unter sich untrennbar — seien die Vorbedingungen der gesamten Menschheitsmythen. Diese selbst könnten in ihren Urformen nur entstanden sein in einem alten Kulturzentrum der Menschheit, auf Grund des zielbewufsten Fleifses von Generationen und eigens für die Himmelskunde bestellter Personen. „Ein Menschenleben reicht nicht aus, um Beobachtungen am Gestirnumlauf zu machen, welche gestatten, ein System darüber aufzustellen, das

z. B. sich Rechenschaft — sei sie, welcher Art sie wolle — über Mond- und gar Sonnenfinsternisse gäbe.“ Dafs selbst die amerikanischen Ureinwohner babylonischen Kultureinflüssen in ihrer Mythenbildung unterlegen seien, nennt Winckler eine unbestreitbare Tatsache. Ja, er meint, man dürfte schliefslich dahin kommen, überhaupt nur zwei Weltanschauungen in der Geschichte der Menschheit zu unterscheiden, „die altbabylonische und die moderne, empirisch-naturwissenschaftliche, welche erst in der Entwickelung begriffen ist und mit der alten auch noch auf manchen Gebieten des modernen Gesellschaftslebens im Kampfe liegt.“ Dies der Standpunkt Wincklers. Von dem Gange seiner Darstellung und von den Ergebnissen seiner Untersuchungen dürfen wir hier ein Bild zu entwerfen nicht unternehmen, nur sei es nachträglich ausgesprochen, dafs, wenn seine Auffassungen sich bestätigen, der Tiefsinn babylonischer Weltanschauung ebenso imposant ist, wie die Gedankenlosigkeit ihrer Nachfahren, die ungezählte Eigenheiten und Einzelheiten des babylonischen Weltbildes verständnislos übernahmen. Nicht nur, dafs die griechische Mythologie im einzelnen, z. B. Zeus' Sieg über Kronos, überraschende, sinnvolle Aufklärung durch babylonische Sternkunde findet, und dafs sich zahllose Probleme orientalischer Mystik durch diese lösen, auch die Reihenfolge unserer Wochentage, Tors Kampf mit der Midgardschlange, die 7 Himmel und Höllen des Mittelalters empfangen so gut ihre Erklärung wie der Karneval und die Saturnalien, wie der Kampf des retiarius beim römischen Gladiatorenspiel, wie das Osterfest, wie Dornröschen, Schneewittchen u. s. f. Viele von Wincklers Theorieen über Zahlen, Zeitalter und Himmelskunde, über die Götter und die Anschauungen der Babylonier und deren Verbreitung werden mit der Zeit schärfer begrenzt und vielleicht umgestaltet werden, aber den Wert des Schrittes, den Winckler gewagt hat, wird das wenig beeinträchtigen.

Auf einer ähnlichen Grundidee wie Wincklers Abhandlung beruht die neue Zeitschrift *Beiträge zur alten Geschichte,* die in Verbindung mit einer höchst stattlichen Reihe zumeist klassischer Altertumsforscher C. F. Lehmann, Privatdozent in Berlin, herausgibt. „Die innere Einheitlichkeit des Gesamtgebietes der alten Geschichte vom alten Orient bis in die spätrömische und frühbyzantinische Zeit möglichst zu betonen und politische wie Kultur- und Wirtschaftsgeschichte gleichmäfsig zu berücksichtigen“, das ist ihre Absicht. Unter Ausschlufs direkter Rezensionen sollen diesem Zwecke Einzelabhandlungen und kritische, orientierende Übersichten dienen. Das uns vorliegende Heft 1 enthält nur 4 Abhandlungen. Die beiden ersten: Ginzel, *Die astronomischen Kenntnisse der Babylonier und ihre kulturhistorische Bedeutung* I, und Prašek, *Die ersten Jahre Dareios' des Hydaspiden und der altpersische Kalender,* sind wohl nur dem astronomisch gebildeten Orientalisten zugänglich und fallen aufserhalb des Rahmens der Schule. Anders steht es mit den populärer gehaltenen beiden letzten Abhandlungen. Seeck bietet in seiner Untersuchung *Decemprimat und Dekaprotie* wohl den gehaltvollsten seiner wissen-

schaftlichen Essays. Nur stellenweise in Spezialuntersuchung sich vertiefend, gibt er einen wertvollen Ausschnitt aus der Stadtgeschichte und der Steuerverwaltung des Römerreichs von dem ersten Auftreten des Decemprimates in Italien — um die Mitte des 3. Jahrhunderts vor Christi — bis ins 6. nachchristliche Jahrhundert. Der Decemprimat ist einer massiliensischen Einrichtung nachgeahmt und hat, durch das Bedürfnis der Reichsverwaltung nach verantwortlicher, dauernder Vertretung der Untertanengemeinden gefördert, allmählich allgemeine Verbreitung — auf den Osten als Dekaprotie — in den Munizipien und Provinzialstädten erhalten; schliefslich a. 202 p. Chr. auch auf Ägypten. Der Decemprimat wird mindestens 5, häufig 10, 15, auch 20 Jahre und lebenslänglich bekleidet; vermutlich durfte man erst nach fünfjähriger Amtsdauer auf das Amt verzichten. Die Decemprimi stehen stets an der Spitze der Dekurionenlisten; ihre Zahl variiert aus lokalen Gründen zwischen 5 und 20. Voraussetzung ihrer Tätigkeit ist die munizipale Zensur, deren Funktionen, wo sie als selbständiges Amt erlischt, — im O. sehr früh, im W. zu Beginn des 4. Jahrhunderts — ohne weiteres von Decemprimi übernommen werden. Deren Zahl nimmt seit dem 3. Jahrhundert ab, endlich ist die Fünfzahl allgemein. Vermutlich beruht das auf zwei Umständen. Erstens auf der üblich werdenden Kooptation einflufsreicher, auswärtiger patroni gleichsam zu Ehrenmitgliedern. Es sind das meist Angehörige des Kaiserhofes und der Stadt für ihre Diplomatie, die in den Händen des Decemprimates liegt, von Nutzen. Zweitens erzeugt die zunehmende Verschlechterung der wirtschaftlichen Lage Abneigung gegen das vielbelastete Amt. Die Reichsbehörden versuchen demgemäfs durch Verleihung höherer Titel und höheren Ranges dieser Abneigung entgegenzuwirken. Seit der Mitte des 4. Jahrhunderts heifsen die Quinqueprimi mit dem Titel der Reichssenatoren „viri clarissimi“ und „ex comitibus“.

Diese Geschichte des Amtes wird trefflich ergänzt durch Teil 2 der Abhandlung — die Untersuchung über dessen Befugnisse. Nach Seeck haben die Decemprimi 1. die Vorbereitung der vor die Dekurionen zu bringenden Anträge nach Art einer Kommission, 2. die Polizeiaufsicht, d. h. die Verantwortlichkeit für Ruhe und Ordnung gegenüber dem Reich, 3. die Kontrolle der rechenschaftspflichtigen Beamten, 4. die Verfügung über das Gemeindevermögen und dessen Verwaltung und demgemäfs die Führung anfänglich der Steuerlisten überhaupt, dann der Dekurionenlisten. Speziellere Untersuchungen zeigen, wie sie allmählich aus Verwaltern der Steuergefälle zu deren Erhebern werden, indem sie, um die publicani fernzuhalten, die Steuererhebung im Gemeindeinteresse selbst pachten, (offiziell vermutlich seit 202); wie sie haftpflichtig werden für die der Stadt obliegende regelmäfsige Steuerleistung (tributa) und für die annona, die wechselnde Naturalabgabe; wie sich diese Steuern zueinander verhalten und welches die Lage der Decemprimi ihnen gegenüber ist.

Von gröfserem Interesse noch für die Schule dürfte die umfangreiche

Abhandlung Kornemanns, *Zur Geschichte der antiken Herrscherkulte*, sein, welche die volle Hälfte des schön ausgestatteten Heftes (187 S. mit einer Tafel) einnimmt. Kornemann zeigt, wie Ptolemaeus Soter, an den griechischen Heroenkultus anknüpfend, den Kult Alexanders als des *ἥρως κτίστης* von Alexandria begründet; wie sich dieser Kult, die lokalen Beziehungen sprengend, durch die Diadochen, besonders auch durch Eumenes, über den Orient verbreitet, und bei Neugründungen von Hauptstädten entsprechende Nachahmung findet; wie Ptolemaeus Philadelphos in Verbindung mit ihm den Kult seiner Eltern als *θεοὶ Σωτῆρες* begründet und beim Tode seiner Schwester-Gemahlin Arsinoe, dem Einflufs der ägyptischen Priester nachgebend, ihre und seine eigene göttliche Verehrung im Staatskult der *θεοὶ Ἀδελφοί* (um 270 v. Chr.) hinzufügt. Dieser — auf altägyptischem Pharaonenkult beruhende Schritt von der Vergötterung des toten zur Vergötterung des lebenden Herrschers wird für die Nachfolger mafsgebend. Doch spielt diese Verehrung des lebenden Herrschers bei den Ptolemäern eine vergleichsweise sekundäre Rolle, während die Seleukiden die Sache wesentlich vergröbern und gerade den Regierenden zur Gottheit machen. Die Pergamener scheinen bei stärkster Vergötterung des Reichsgründers und Stammvaters dem lebenden Herrscher göttliche Stellung und Ehren nicht zuerkannt zu haben. Ihnen folgt anscheinend bewufst Augustus, nachdem Cäsar für seine Person, (was Kornemann auffällig stark betont), den Weg der Seleukiden eingeschlagen hatte. Die Erhebung des Vaters zum Divus, durch Senatsbeschlufs. die eigene zum Augustus, dem als *Σεβαστός* ein sakraler Anhauch, obschon kein göttlicher Charakter, anhaftet, hält Kornemann für einen Sieg abendländischer Anschauung über Cäsars orientalische Haltung. Immerhin weicht auch Augustus mit dem den Orientalen gestatteten Kult „*Ῥώμῃ καὶ Σεβαστῷ*“ (seit 27 v. Chr.) und der 12 v. Chr. von Staatswegen begründeten ara trium Galliarum in Lugdunum, der bis 9 n. Chr. die ara Ubiorum folgte, mit dem hier organisierten Dienst Romae et Augusto der Tendenz der Zeit. Tiberius tut, so sehr er auch die Verehrung des Divus Augustus fördert, für seine Person dem Einhalt, doch lenkt schon Claudius mit dem ersten westlichen Kaisertempel, dem templum Claudii zu Camalodunum in die Bahnen der Seleukiden und Cäsars ein. Von der Peripherie des Reiches allmählich nach Rom vordringend, wird die göttliche Verehrung des regierenden Augustus schliefslich allgemeine Sitte und gipfelt unter Aurelian in der direkten Vergötterung des Herrschers. Noch tief in die christliche Zeit wirkt der Herrscherkult nach, fängt aber an, immer mehr zu verblassen, indem er freiere Formen annimmt. So ist der Kult des flavischen Geschlechtes, den Konstantin noch im Jahre 326 einzurichten gestattet, weniger eine Veranstaltung zum Gottesdienst als zu öffentlichen Festspielen. — In diese Übersicht über eine fast 800jährige Entwickelung hat Kornemann noch allerhand Spezialuntersuchungen eingefügt, z. B. über die Entwickelung der Kaiserkulte in Pergamum, Lugdunum, Tarraco, über bisher undatierte Provinzialkulte und

dergl. Seine Gesamtauffassung entspricht mit der überwiegenden Betonung des heroisch-griechischen Elementes im Ursprunge der Herrscherkulte dem Standpunkt Hirschfelds und Stracks, in Einzelheiten begrenzt und erweitert er sie nicht unerheblich. Es bleibt abzuwarten, wie Wilamowitz und Kaerst, die Gegner, sich dazu stellen werden.

Das Gesagte soll beweisen, wieweit das neue Unternehmen, dessen Absicht ja dem gesundesten wissenschaftlichen Zuge unserer Zeit entspricht, indem es das Gesamtleben des Altertums in seinen realen Zusammenhängen aufzuhellen strebt, sich mit den Aufgaben der Schule berührt. Bei gleich glücklichem Fortgang wird nicht nur der Historiker, sondern auch der Altphilologe und selbst der Theologe von ihm Notiz zu nehmen haben.

Unter den **Darstellungen** zur Geschichte des klassischen Altertums nennen wir an erster Stelle Kaersts *Geschichte des Hellenistischen Zeitalters.* Bd. I: *Die Grundlegung des Hellenismus.* Es ist ein grofs angelegtes Werk, offenbar bestimmt, eine Lebensarbeit zu werden. Von dem Plan des Ganzen wird freilich nichts gesagt. Der vorliegende Band reicht mit 420 Seiten Text und 13 Seiten Beilagen (Einzeluntersuchungen) bis zum Tode Alexanders, dessen eigene Geschichte nur die kleinere Hälfte bildet. Etwa die 100 ersten Seiten betreffen die griechische, weitere 100 die makedonische Geschichte bis Alexander; dazu kommt dann eine kurze Übersicht über die Entwickelung des Orients. Dafs in diesen einleitenden Partieen die allgemeinen Betrachtungen überwiegen, liegt sowohl in der Natur der Sache, wie auch in der Richtung, die die bisherigen Arbeiten Kaersts innegehalten haben. Sein Ziel ist ein allgemeines. Er sagt darüber S. IV des Vorwortes: „Ich habe mir die Aufgabe gestellt, die Umwandlung des in den engen Grenzen der Polis sich darstellenden Staates in die umfassenden politischen Gestaltungen der hellenistischen Zeit, und der in der hellenischen Polis erwachsenen Kultur in die hellenistische Weltkultur nachzuweisen und das Wesen dieser neuen universalen Bildungen, die treibenden Kräfte, die wichtigsten Entwickelungstendenzen derselben darzulegen. In der Art dieser Aufgabe ist es begründet, dafs ich nicht die Absicht haben kann, eine in das Einzelne gehende Schilderung der geschichtlichen Vorgänge, namentlich auch nach ihrer militärischen Seite hin . . . zu geben.“ Unter denen, welchen er sich bewufst sei, auf diesem Wege viel zu verdanken, nennt Kaerst neben U. Köhler und Wilamowitz auch Pöhlmann, Beloch und Burckhardt. Und gewifs sind es diese letzten drei, die ihm am nächsten stehen. In Arbeitsweise, Gedankengang und Sprache ist Kaersts Art der Pöhlmanns nahe verwandt, auf die historische Gesamtauffassung des Hellenentums und auf das Urteil K.'s haben Burckhardt und Beloch den meisten Einflufs geübt. Aber bei alledem ist Kaerst von keinem von ihnen eigentlich abhängig. Auch wo er den von ihnen gesehenen Entwickelungslinien folgt, wo er sich auf ihren Standpunkt stellt, bleibt er kritisch, berichtigend oder zustimmend stets auf dem Boden eigener Forschung. Alles in

allem — kein glänzendes Buch, aber ein sehr gesundes, getragen nicht eben von hoher geistiger Originalität, aber von gründlichem Wissen, wissenschaftlichem Ernst und ungewöhnlicher Arbeitskraft; ein wenig mühsam in Wort und Gedanken, aber demgemäfs von um so gröfserer Vorsicht und Zuverlässigkeit verspricht es, dem so lange vernachlässigten Zeitraum des Späthellenentums eine neue, wohlverbürgte, zeitgemäfse Darstellung zu werden.

Der Hellenismus selbst tritt bei Kaerst in ein recht günstiges Licht. Seine Einleitung gipfelt in dem Nachweis, dafs der griechische Stadtstaat, in innerem, unlösbarem Widerspruch zu höheren Aufgaben stehend, aus sich heraus zu der dringend nötigen Umschaffung der hellenischen Verhältnisse, wie sie der materiellen und der geistigen Kultur des 4. Jahrhunderts entsprochen haben würden, unfähig gewesen sei. Das wird für Athen und Sparta in Einzelbetrachtung politisch, durch Betrachtung der gesellschaftlichen und Bildungsverhältnisse (Kap. 2—5) im allgemeinen kulturell erwiesen. Wer Kaersts „Studien zur Entwickelung und theoretischen Begründung der Monarchie im Altertum“ (vgl. Jb. XIII, 60 f.) kennt, kennt auch den hier in reiferer Form wiederkehrenden Gedankengang. Somit erscheint das makedonische Königtum als Erlösung von fruchtlosem und verderblichem Hader. Ob die Makedonen Hellenen gewesen seien oder nicht, — die Frage erscheint dem Verf. schliefslich nicht von so entscheidendem Gewicht wie Beloch. Dafs sie im 4. Jahrhundert den Hellenen und sich selbst für eine eigene, unhellenische Nation gegolten haben, hält er für ebenso sicher, wie dafs sie ihnen und besonders den Epiroten nächstverwandt gewesen sind. Trotzdem steht er nicht an, ihr Wesen für im tiefsten Grunde unhellenisch, ihre Herrscherstellung für die Empfindung der Hellenen als eine Fremdherrschaft zu bezeichnen, denn in der geistigen und politischen Eigenart des Hellenenvolkes findet er die Merkmale des Hellenentums, nicht in der Abstammung, die ja auch — soweit die Stämme in Frage kommen — für seine politische Geschichte von geringer Bedeutung war. Das mag als die geistige Grundlage des Kaerstschen Werkes gelten dürfen, deren Berechtigung die folgenden Bände zu erweisen haben werden.

Von Freemans *Geschichte Siciliens* ist Bd. III der deutschen Ausgabe von Lupus erschienen. Es kann hier unsere Aufgabe nicht sein, das ausgezeichnete Werk nach Wert und Inhalt charakterisieren zu wollen. Es mufs genügen, hervorzuheben, dafs gerade dieser dritte Band die Schule am meisten angeht, weil er die für sie wichtigste Periode, die Zeit von 433—405, in vollendeter und eingehendster Weise zur Darstellung bringt. In der Anfühlung an die geistige Welt der Antike kommt Freeman Burckhardt nahe, er übertrifft ihn aber an wissenschaftlicher Vielseitigkeit und an Objektivität. In der Vergeistigung der geschichtlichen Details, in ihrer künstlerischen Verwendung, in der Schärfe mit der die materiellen und psychologischen Bedingungen des Augenblicks aufgesucht und genutzt werden, hat Freeman kaum seinesgleichen. Sein

Vorbild vermag auf die deutsche wissenschaftliche Darstellung, ebenso wie auf den Geschichtsvortrag in der Schule befruchtend zu wirken. Inhaltlich wird das Werk aufser für den Historiker auch für den Lehrer des Thucydides unentbehrlich sein. Lupus hat in gewohnter Weise durch Anmerkungen auf die etwa abweichenden Forschungsergebnisse des letzten Dezenniums hingewiesen und unter anderem auch Classens Thucydides zur Ergänzung und Berichtigung herangezogen, wo er sich der von Freeman benutzten Arnoldschen Ausgabe überlegen zeigt. Die Ausstattung ist eine würdige. 4 Karten, deren eine die athenische Belagerung mit ihren Werken verzeichnet, kommen der Lektüre zu Hilfe.

O. Seeck hat 8 Jahre nach dem Erscheinen des ersten Bandes seiner *Geschichte des Unterganges der antiken Welt* nunmehr den zweiten folgen lassen. Das erfolgreiche Werk, dessen Bd. 1 schon vor 5 Jahren die 2. Auflage erlebte, schreitet in unveränderter Art, halbpopulären Tones fort. Mit langen Rückblicken und weitausgreifenden Übersichten, deren Notwendigkeit aus dem so spät angesetzten Anfangstermin (Diocletian) sich ergibt, behandeln Buch III und IV (der vorliegende Teil des auf 7 Bücher berechneten Gesamtwerkes) die *Verwaltung des Reiches* und *Religion und Sittlichkeit.* Man mufs anerkennen, dafs Seeck in der Popularisierung des ersten, an sich ziemlich spröden Stoffes ein ungewöhnliches schriftstellerisches Talent entfaltet, ein Geschick, das die Aufgaben der Schule umsomehr fördern kann, als die Zusammenfassung des bunten Stoffes in einen grofsen einheitlichen Verlauf, die Klarheit der Sprache, die Höhe der Darstellung und deren Anschaulichkeit den Erfordernissen des höheren Unterrichts entsprechen. Ist auch nicht zu leugnen, dafs die literarischen Qualitäten bei Seeck nicht selten die wissenschaftlichen überwiegen, zieht er auch im Drange künstlerischer Gestaltung die Linien nicht selten schärfer und greift er dabei auch mitunter zu bestimmteren und volleren Worten als der wissenschaftlichen Vorsicht ziemt, bringt er auch manchmal auf Regeln, was solcher Vereinfachung widerstrebt, und schafft so ein Bild mehr, wie es gewesen sein kann, als wie es dem Stande der Wissenschaft zur Zeit entspricht, so wird trotzdem auf sein Buch mit höchstem Nutzen zurückgreifen dürfen, wer es vermag — und das ist nicht schwer — den subjektiven Anstrich von dem soliden Bau fortzudenken. Jener ist zwar meist interessant, aber — wie es der Bestimmung des Werkes entsprechen mag — nicht frei von Tageseinflüssen und zeigt nicht selten Modefarben ephemerer Art, diese, die wissenschaftliche Grundlage, ist weit solider, als es oft den Anschein hat. Bedenklicher wird der frische Subjektivismus Seecks erst da, wo ihm der wissenschaftliche Ballast mangelt, d. h. in Buch 4 des vorliegenden Teiles „Religion und Sittlichkeit“. Die Anlage ist überraschend und interessant. Auf zwei Gesetzen beruht nach Seeck auf diesem Gebiet die Entwickelung. Das eine heifst „die Religion folgt der Sittlichkeit, nicht umgekehrt“, das zweite lehrt „die natürliche Auslese der Sittlichsten“, die übrigens merkwürdigerweise auf der gewaltsamen Ausrottung der Unsittlichen beruhen soll. Allerdings

bietet die Epoche, die Seeck behandelt, einen starken Gegenbeweis gegen diese Gesetze, was er für Punkt 2 auch unumwunden zugibt, doch fällt es ihm nicht schwer, darüber fort zu kommen. Und das geht auch für widersprechende Erscheinungen in Bezug auf den ersten Punkt desto leichter, als auf diesem Gebiet, wie Seeck meint, „die Chronologie fast ganz versagt“. Die Schlufsfolgerung, dafs demnach eine geschichtliche Betrachtung der Entwickelung von Religion und Sittlichkeit unmöglich sei, hat Seeck theoretisch zwar nicht gezogen, aber praktisch in dem Mafse, dafs seine Darstellung der diesbezüglichen antiken Verhältnisse seit Diocletian — mit Homer endet! In 3 Kapiteln, die von grofsem Interesse für die Ergebnisse der Ethnologie und der physiologischen Psychologie zeugen, — Animismus, Sonnenglaube, Religion des Homer — entwickelt er so etwas wie eine „Urgeschichte der hellenischen Göttervorstellungen“, um mit den Streitversen des Xenophanes gegen die Vermenschlichung der Götter bei Homer zu schliefsen. Niemand wird diese Kapitel (S. 339—454) ohne lebhafte Anregung lesen, aber wohl auch wenige selbständigere Geister ohne lebhaften Widerspruch gegen solche Verallgemeinerungssucht und Konstruktionsmacherei gegenüber den subtilsten Erscheinungen unserer Geisteswelt. Dafs das Ganze dabei ungeheuer einseitig ist, liegt fast schon in der Verfrühtheit des ganzen Versuches, der z. B. auf Kalender und Astronomie gar keine Rücksicht nimmt. Aber wäre das auch weniger der Fall, wo ist hier noch „Geschichte des Unterganges der antiken Welt“?

Ein direkt entgegengesetzter Geist waltet in Gruppes *Griechischer Mythologie und Religionsgeschichte,* von deren zweiter Abteilung die erste starke Lieferung (S. 385—768) vorliegt. Da sie keinerlei Ganzes darbietet, mufs die Besprechung bis zum Erscheinen des Schlusses, der in naher Aussicht steht, ausgesetzt bleiben. Der vorläufige Eindruck ist der beste.

Von Julius Schwarcz' grofs angelegtem Werke *Die Demokratie* sind die beiden einzigen überhaupt erschienenen Bände *Die Demokratie von Athen* (1) und *Die römische Massenherrschaft* (2) in zweiter Ausgabe erschienen. Schwarcz war sich bewufst, Neues zu bieten. Der Wissenschaft wollte er neue Bahnen öffnen und in noch höherem Mafse alte Vorurteile zerstören. Das grofse Geschichtswerk, welches er plante und welches in 7 Bänden die Ansammlung des Kulturkapitals auf Grund dessen, was er Demokratie nannte, darstellen sollte, war nur als Fundament gedacht für weitere Untersuchungen über die Möglichkeit höherer Staatsformen, in denen der Fortschritt der Menschheit besser und dauernd gewährleistet wäre. Ihm schwebte wohl der Gedanke einer vergleichenden Staatswissenschaft und Politik vor. Das war keine gesunde Vorbedingung für rein wissenschaftliche Geschichtsbetrachtung. Seine Methode war nichts weniger als induktiv, wofür er sie hielt, seine Erfassung geschichtlicher Erscheinungen als Fakta der Anthropologie, seine Messung der Vergangenheit am Mafsstabe der heutigen Einsicht, machte ihn blind für die psycho-

logische Seite der Geschichtsforschung und ungerecht gegenüber der Antike, was sich in der radikalen Verurteilung ihrer politischen und auch — in der Hauptsache — ihrer kulturellen Leistungen kund tat, und in der Schärfe, mit der er deren Hochschätzung durch die Historiker und Philologen bekämpft. Und doch mufs man sich hüten, in der Beurteilung seines Werkes nun in den gleichen Fehler zu verfallen. Man darf nicht vergessen, dafs er Geschichte schrieb nicht vom reinen Standpunkt dieser Wissenschaft aus, sondern mit staatsphilosophischen Absichten, und dafs er den von ihm geschichtlich behandelten Stoffen relativ fern stand. So gewifs infolgedessen sein Anlauf gescheitert ist, so voll die stattlichen Bände seines Werkes von Willkürlichkeiten und Übertreibungen, Irrtümern und Verzerrungen sind, auch wo die sachliche Begründung nicht ausreicht, imponiert noch die Wucht der Überzeugung, die Kraft des geistigen Temperamentes, und schliefslich bleibt es immer ein Verdienst, einer starken Zeitströmung ihr Gegenbild vorzuhalten, und es bleibt für den einzelnen nützlich, sich mit diesem vertraut zu machen; und aus diesem Grunde hat das Buch weitere Verbreitung wohl verdient und ist sie auch der neuen Ausgabe zu wünschen.

In sehr viel anspruchsloserer Form und Absicht behandelt W. Strehl-Danzig das gleiche Stoffgebiet in zwei knappen Bänden, *Griechische Geschichte* XIX und 244, *Römische Geschichte* 346 Seiten. Neu ist eigentlich nur letzterer; der erste Band 1892 erschienen, liegt nur in 2. Ausgabe vor, der Habel-Breslau einen historisch-kritischen Überblick über die Literatur des letzten Jahrzehntes vorangeschickt hat. Eine solche Ergänzung war geboten, sollte das Werk seinem Haupttitel *Grundrifs der alten Geschichte und Quellenkunde* zeitgemäfs entsprechen. Es ist ein Handbuch von einem Amtsgenossen wohl hauptsächlich für Amtsgenossen zusammengestellt, ein Handbuch in der Art etwa der bekannten Iwan Müllerschen Handbücher, ein wissenschaftlicher Leitfaden, wie ihn wohl viele zu eigenem Gebrauch sich zu schaffen das Bedürfnis empfinden, wie aber unter der Last der Tagesarbeiten ihn auszuführen nur seltener Hingebung und Arbeitskraft gelingen kann. Strehl orientiert über die Quellen, über die neuere Literatur, über die Hauptprobleme und Kontroversen in einer das Schulbedürfnis oft weit übersteigenden Weise und auf Grund umfassender Literaturkenntnis. Auf Schönheit der Darstellung verzichtet er grundsätzlich; selten fallen einige markante Ausdrücke. Dafs dabei nicht alle Spuren der Abhängigkeit getilgt sind, dafs gelegentlich auch einmal die Widersprüche zweier Autoren unausgeglichen geblieben sind, wird niemanden Wunder nehmen, der von dem Umfang der Aufgabe auch nur eine Ahnung hat. Es kommt auch für den urteilsfähigen Leser, auf den Strehl rechnet, wenig darauf an. Den Hauptzweck seines Buches, ein schnell über die Hauptsachen unterrichtendes, auf Quellen und Hilfsmittel verweisendes Nachschlagewerk zu schaffen, einen Studienbehelf für Studierende und Lehrer hat er vollkommen erreicht. Es dürfte zur Zeit keine römische Geschichte auf wissenschaftlicher

Grundlage geben — das Niesesche Handbuch keineswegs ausgeschlossen — die den Bedürfnissen des höheren Geschichtsunterrichts so gut entspricht wie die Strehls.

Unter den wenigen eingegangenen **Abhandlungen** zur alten Geschichte sei an erster Stelle genannt Nietzsches Untersuchung *Über die griechischen Grabreden der klassischen Zeit.* Es ist im wesentlichen eine Studie über die sog. Grabrede des Lysias, die als blofse Übungsarbeit etwa aus der Mitte des 4. Jahrhunderts nachgewiesen wird. Vorangehen kurze Übersichten über die Verwendung von Grabreden — öffentlichen und privaten — in Athen, über die erhaltenen Reste, deren Echtheit und Abfassungszeit.

Schaefers Programm der Bremer Handelsschule *Die Einwirkung des Volkes der Luceres und der Etrusker auf die Entstehung Roms* ist einer jener Versuche, das älteste Entwicklungsstadium Roms, das unter einer völlig korrupten Überlieferung und undeutlichsten Überresten begraben liegt, zu rekonstruieren und in neuem Leben erstehen zu lassen.

Der von vorn herein aussichtslose Versuch ist mit grofser Gelehrsamkeit und vielem Scharfsinn, aber mit noch gröfserer Phantasie durchgeführt.

Die tüchtige Studie Viertels-Göttingen über *Tiberius und Germanicus* läuft auf eine eingehende Kritik und Verwerfung des taciteischen Berichtes hinaus, entbehrt aber auch nicht darstellerischer Vorzüge.

Matthias-Berlin (L.G.) begleitet *Pytheas von Massilia* auf seiner Fahrt bis zur Emsmündung, im wesentlichen sich an Müllenhoff anschliefsend, den er in einigen Punkten berichtigen zu können glaubt. Auch stellt er einige neue Beziehungen mit Ortsbezeichnungen des Pytheas her.

J. Minos hat verborgene Akrosticha und Akroteleutika bei einer Anzahl antiker Dichter entdeckt — zumeist, wie er meint, Widmungen — und gibt seinem Bericht darüber den Titel *Ein neuentdecktes Geheimschriftsystem der Alten.*

Schöber-Elbing gibt in seiner Schrift *Das Staatsideal Platons* im wesentlichen eine Darstellung des Platonischen Staates nach der Politeia.

Schliefslich sei hier noch eines broschürenartigen Büchleins (150 S.) erwähnt, das ein Mittelding zwischen Studie und Darstellung *Die Philosophie der Griechen auf kulturgeschichtlicher Grundlage* verstehen lehren will. A. Kalthoff, Prediger in Bremen, hat diesen Gegenstand in einer Reihe öffentlicher Vorträge behandelt, und es ist höchster Anerkennung wert, wie er sein Problem erfafst und durchführt. Es kommt ihm darauf an, den Weg zu zeigen, den das abstrakte Denken zu machen hatte, um von den konkreten Verhältnissen seiner Zeit zu seinen politischen und philosophischen Theorien zu gelangen. Wo das nicht anging, strebt er, die Verbindungen aufzudecken, die zwischen den fertigen Abstraktionen und den realen Zeitverhältnissen der Philosophen bestanden.

Von Haus aus sind dem Verfasser die philosophischen Gedankenkreise vertraut, in die geschichtlichen Entstehungsbedingungen hat er sich in erstaunlichem Mafse zu vertiefen gewufst, wenn auch die Gefahr der Konstruktionsmacherei, zu der das Thema an sich verführt, nicht überall z. B. hinsichtlich Pericles' angeblich nationaler Politik, vermieden ist. Dem Wert des Büchleins, der in der Anregung geistiger Bedürfnisse, im Hinweis auf höhere Verständnismöglichkeiten besteht, geschieht damit kein Eintrag.

3. Deutsche Geschichte.

A. Mittelalter.

Es ist bezeichnend für die grofsen Fortschritte, die die Geschichtswissenschaft im letzten Viertel des abgelaufenen Jahrhunderts im ganzen doch ziemlich in der Stille der Spezialforschung und im Bunde mit Wirtschafts-, Rechts- und Kulturgeschichte gemacht hat, dafs das Bedürfnis nach Zusammenfassung der gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse von neuem zur Darstellung grofser Zeiträume unter neuen Gesichtspunkten drängt. Abgesehen von den Wegweisern wie Lamprecht und Pöhlmann wären hier Eduard Meyer, Beloch, Breysig, Kaerst u. a. zu nennen, die auf dem Wege der Vergeistigung des Geschichtsstoffes teils vorwärts schreiten, teils eilen. Ihnen reiht sich nun die neue *Weltgeschichte seit der Völkerwanderung* von Th. Lindner, so weit der erste Band schliefsen läfst, in würdigster Weise an. Lindners Popularisierungskunst ist aus so vielen erfolgreichen Werken zu bekannt, als dafs es nötig wäre, sie und seine ganze Art hier weiter zu beschreiben. Es wird genügen, den Plan und die Anlage des Werkes kurz anzugeben.

Der vorliegende Band 1 reicht auf verschiedenen Gebieten bis ans Ende des 9. Jahrhunderts. Die Einleitung charakterisiert „Das römische Reich und die Germanen" bis zum Ende der Völkerwanderung (116 S.). Ihr folgen in 4 Büchern und 18 Abschnitten „Das byzantinische Reich" nebst den Slaven bis um 650 (64 S.), „Der Islam" bis zur Eroberung Siziliens durch die Araber (80 S.), „Das Abendland" bis zum Ausgang der deutschen Karolinger (120 S.) und „China und Indien" (54 S.), diese von den ältesten Zeiten ihrer Kulturentwickelung an. Man sieht, der Raum ist so knapp bemessen, dafs viel mehr als eine Übersicht über so grofse Gebiete nicht geboten sein kann. Und gerade das entspricht Lindners Absichten und seiner geistigen Eigenart, von der er selbst sagt, dafs ihn stets nur das Allgemeine angezogen habe, und dafs ihm die Einzelforschung an sich, ohne höhere Gesichtspunkte, wertlos erscheine. Die Entstehung der grofsen Unterschiede zwischen den Völkern bei im Grunde gleichen menschlichen Anlagen, überhaupt die Verschiedenheit der Entwickelung bei gleichen Vorbedingungen, das erscheint ihm als das weltgeschichtliche Hauptproblem. Dessen Lösung sucht er in der verschiedenen Anpassungsfähigkeit der Rassen, d. h. in ihrem verschiedenen

Verhalten gegenüber den Trieben zur Beharrung und Veränderung, in ihren psychischen und physischen Existenzbedingungen. Gleich Ranke erklärt er für die wichtigste aller Lebensformen den Staat, gleich ihm kennt er Ideen als Antriebe zur Veränderung. Aber diese Ideen sind ihm nichts Transcendentes, sondern nur der mehr oder minder bewufste Ausdruck allgemein empfundener Bedürfnisse, und sie vergehen deshalb mit deren Befriedigung.

Auf dieser Grundlage also will Lindner seinen Überblick über die Weltgeschichte in 9 Bänden aufbauen, und zwar so, dafs bereits der 4. die Reformationszeit (bis in die Mitte des 16. Jahrhunderts) behandeln soll, dafs demgemäfs der Schwerpunkt ganz in die neuere Zeit fällt. Immerhin erhalten die Bände durch eigene Bibliographie und eigenen Index eine hohe Selbständigkeit. Möge es dem Verf. vergönnt sein, das schön begonnene Werk, dessen Lektüre ein intellektueller und ästhetischer Genufs ist, schön zu vollenden.

Das *Handbuch der deutschen Geschichte* herausgegeben von Gebhardt, wohl den meisten norddeutschen Fachgenossen ein vertrauter Freund, ist in 2. Aufl. erschienen. Es kann als ein seltenes Glück für das Unternehmen gelten, dafs die alte Zwölfzahl der ersten Bearbeiter unverändert geblieben ist. Trotz des entgegengesetzten Bestrebens hat sich eine Vermehrung des Umfangs naturgemäfs nicht ganz vermeiden lassen; galt es doch, die Forschungsergebnisse eines Jahrzehntes in den Text einzubeziehen. Band I zeigt 720 statt 676, Band II 839 statt 711 SS. Die Vermehrung jenes kommt zumeist dem Zeitraum von 1273—1491 (Erler) zu gute, die Vermehrung dieses liegt fast ganz am Schlufs, wo Gebhardt einen oder genauer zwei neue Abschnitte angefügt, den vorhergehenden umgearbeitet hat, so dafs der Zeitraum von 1871 an nunmehr 135 Seiten statt der bisherigen 40 aufweist. In den 3 Abschnitten *Vom Frankfurter Frieden bis 1878, Von 1878 bis zum Ausscheiden Bismarcks, Vom Ausscheiden Bismarcks bis zum Ende des Jahrhunderts* liegt wohl die erste auf wissenschaftlicher Grundlage ruhende, aktenmäfsige Gesamtdarstellung unserer jüngsten Vergangenheit vor, einer Vergangenheit, die in ihren Nachwirkungen ja noch fast reine Gegenwart ist. Dafs bei dem Mangel einer eigentlichen Fachliteratur das kritische Element, das sonst im „Handbuch“ im Vordergrunde steht, hier ziemlich ausscheidet, ist selbstverständlich. An seiner Stelle erscheint das Aktenstück, die Statistik, die einfache Tatsachenangabe. Aber wo es anging, beweist Gebhardt die in seinem populären Werk über Geschichte des 19. Jahrhunderts errungene Sicherheit in der Formung auch so widerspenstigen Stoffes, und schon dessen Sichtung und Ordnung — wie sie hier geboten ist — ist eine ungewöhnliche Leistung. Kein Zweifel, dafs das Handbuch der deutschen Geschichte durch diese Vermehrung des zweiten Bandes Bedeutung und Verbreitung nunmehr auch über den Kreis der Fachgenossen, der ihm ja sicher ist, gewinnen mufs.

Für das eigentliche Mittelalter liegt nur ein gröfseres darstellendes Werk vor, Band II der „Deutschen Geschichte im Zeitalter der Hohenstaufen von Jastrow-Winter (deren Band I im Jahre 1896 erschien). Er gehört geistig fast ausschliefslich Winter an, der Jastrowsches Material nur bis zum Tode Heinrichs VI. verarbeiten konnte, von da an aber auch in Quellenbeurteilung und Quellenbenutzung gänzlich selbständig ist. Wir können nur wiederholen, was schon bei der Anzeige des ersten Bandes gesagt wurde, dafs die sachlich schlichtere Darstellungsweise Winters sich ungleich besser in den Gesamtcharakter der Zwiedineckschen Sammlung einfügt, als Jastrows originellere, ins Weite strebende Manier. Wenn Winter in seiner Bescheidenheit den Hauptwert des nun abgeschlossenen Werkes in dem Jastrowschen Anteil erblicken will, so läfst sich das dessen glänzenderer literarischer Befähigung gegenüber am Ende begreifen, wissenschaftlich stichhaltig dürfte es kaum sein. Das Bild, welches Winter auf 350 stoffreichen Seiten von Friedrichs II. Wesen, Leben und Taten entwirft, wird für längere Zeit den wissenschaftlichen Bedürfnissen genügen. Nicht, dafs es eigentlich ein neues wäre. Aber durch die sorgfältige und liebevolle Benutzung aller, auch mancher neuer Quellen und Einzelzüge, durch intensive Verfolgung der ganzen geistigen und politischen Entwickelung des Menschen, durch dessen ganzes, unendlich reiches Dasein hin, gewinnt dieses Bild so viel Bestimmtheit und innere Kraft, dafs man es doch ein wesentlich vertieftes zu nennen berechtigt ist. Alles in allem ein populäres Werk in bestem Sinne, das der hohen Aufgabe eines solchen in Einfachheit, Klarheit und Reiz der Darstellung ebensogut entspricht wie durch die latente Kraft wissenschaftlicher Wahrhaftigkeit.

Die beiden dem Mittelalter gewidmeten Studien, die uns zugegangen sind, Nübling *Die Handelswege des Mittelalters* und Michael *Kritik und Antikritik in Sachen meiner Geschichte des deutschen Volkes,* Heft 2, leiden beide an Subjektivismus. Das ist bei letzterer nicht auffallend, aber auch ziemlich gleichgültig, da der Streit Michaels mit Kempf-München wohl nur in kleinerem Kreise Interesse erregt; es ist schade bei der ersteren. Die teilweis recht wertvollen Beobachtungen Nüblings büfsen infolge der Einseitigkeit, mit der sie vorgetragen werden, infolge des Fehlens jeglicher Begründung und des Mangels einer gesicherten, wissenschaftlichen Gesamtanschauung den besten Teil ihres Wertes ein.

B. Reformationszeit.

Die wichtigste der vorliegenden Erscheinungen des Berichtsjahres ist die grofse *Melanchthonbiographie* Ellingers, von der zum Melanchthonjubiläum 1897 die ersten bis 1521 reichenden Kapitel in den Comeniusblättern erschienen waren. Es ist ein stattlicher Band von 615 Seiten Text mit Inhaltsangabe, Personenverzeichnis und ein paar Seiten Anmerkungen am Schlufs. Dafs ein derartiges Werk nötig war, liegt schon in dem Umstand, dafs die letzte gröfsere Lebensbeschreibung Melanch-

thons vor mehr als 40 Jahren erschienen ist; dafs es so lange ausblieb, liegt einerseits wohl in der Schwierigkeit der Aufgabe, die ebensowohl eines Pädagogen und Theologen wie eines Historikers zu ihrer Lösung bedarf, liegt anderseits aber auch an der Persönlichkeit Melanchthons selbst. Rationalistischer Denker und konfessionelles Parteihaupt, eine nervöse Gelehrtennatur und politischer Streiter, Vertreter einer neuen höheren Moral und von peinlicher Schwäche und Unwahrhaftigkeit nicht frei, das sind Widersprüche, die nur in einer kraftvollen, selbstherrlichen Eigenart uns heutzutage erträglich dünken. Und so rein sie im letzten Grunde Erklärung und Lösung finden in der Hingebungsfähigkeit dieses Menschen an das Werk seines grofsen Freundes, — eben dessen Schatten, der zeitlebens über ihn fiel und ihn in rastloser Anregung der ihm innewohnenden Triebkraft über sich selbst hinauszuwachsen zwang, eben dessen Schatten ist es, der ihn uns heute noch verdunkelt. Mag auch, wie Ellinger sagt, die Reformation ohne Melanchthon nicht zu denken sein; noch viel weniger ist er ohne Luther zu denken, der ihn nicht nur einmal durch die Kraft seines Zuspruchs dem Tode entrifs, der ihn, kann man sagen, durch die gleiche Kraft erst zum Leben erweckt hatte. Ein weiblicher Geist unter diesen harten Recken der Reformationszeit, — kein Wunder, dafs der Anteil der Nachwelt sich im wesentlichen von ihm abwendet. Ellinger hat versucht dem entgegenzuwirken. Indem er den Menschen, den Geist Melanchthons darstellt, ihn ebensowohl mit Wärme und Eindringlichkeit wie mit Schärfe und Offenheit schildert, zeigt er, wie er geworden ist, was er gewirkt hat. Und er findet da zweierlei Bleibendes. Deutschland verdankt ihm die Universitätsreform, durch die er der Begründer der weltlich gerichteten Wissenschaften geworden, und die Objektivierung der neuen Religionserkenntnisse, eine Objektivierung, durch welche sie vor Zersplitterung und Sektenbildung gerettet wurden. — Mag das genügen, auf die treffliche Arbeit Ellingers, der es an der verdienten Verbreitung nicht fehlen wird, hinzuweisen.

Der erste Halbband des dritten Teiles von Moriz Ritters *Deutscher Geschichte im Zeitalter der Gegenreformation und des 30jährigen Krieges* schliefst am Ende des 20. Bogens mitten im Satz ab. Da er — er reicht von 1618—1626 — eine innere Einheit somit noch nicht hat, mufs die weitere Besprechung noch verschoben bleiben. Das ausgezeichnete Werk ist durch seine wissenschaftlichen und künstlerischen Vorzüge ja ohnehin bekannt.

Sachlich stehen zu einander in enger Beziehung zwei Studien zur Geschichte der Gegenreformation im deutschen Südosten. Bibl beschreibt *Die Einführung der katholischen Gegenreformation in Niederösterreich durch Rudolf II. 1576—80,* Bernhard Duhr S.J. berichtet über *die Jesuiten an den deutschen Fürstenhöfen des 16. Jahrhunderts.* Eigentliche direkte historische Beiträge bieten die aus den originalen Briefsammlungen des Ordens zusammengetragenen Notizen Duhrs, denen aufserdem apologetische Tendenz innewohnt, nicht. Im Grunde wollen sie mehr den christ-

lichen Geist des Ordens beleuchten, unter persönlichem Interesse an dessen Mitgliedern, als seine politische Tätigkeit. Aber sie bringen genug an charakteristischem Detail und nebensächlichen Zügen, um die Aufmerksamkeit der Forschung zu verdienen. Bibl gibt dagegen sowohl Material wie endgültige Darstellung. Er verfolgt die ersten tastenden Schritte der Regierung Rudolfs bis zu dem Moment (1580), wo es ihr mit Hilfe der eingelagerten Garnison gelingt, durch Landesverweisungen, Obedienzeid der neu Aufzunehmenden u. dgl. m. der Stadt Wien Herr zu werden. Ihr Beispiel zieht die anderen Städte nach sich und so löst sich die Verbindung der opponierenden drei weltlichen Stände von Niederösterreich, die bis dahin das Vorgehen der Regierung gehemmt. Der Spiritus rector ist auch in diesem Fall, wie in Innerösterreich, Herzog Albrecht von Bayern, der unermüdlich durch Rat und Rückhalt die katholischen Tendenzen am Wiener Hofe stärkt. Bibl entrollt diese Vorgänge aus zum gröfsten Teil unedierten Akten anschaulich und in hohem Mafse objektiv und liefert damit ein Seitenstück zu Loserths bekanntem Werke. Wiederum wird deutlich, welch' unvergleichliche Stellung der Protestantismus über dem dogmatischen Gezänk und dem Übereifer im eigenen Lager verscherzt hat, deutlich auch, wie der Kampf für den Katholizismus ein Kampf des süddeutschen Landesfürstentums um seine Existenz, mindestens um seine Selbständigkeit ist, und wie es aus dieser Lage der Notwehr den besten Teil seiner Kraft zieht. Überraschend tritt hervor, wie schnell die vorher unzweifelhafte Inferiorität des katholischen Klerus durch die umsichtige Leitung Gregors XIII. und der Jesuiten im Bunde mit den Bayernherzögen sich in das Gegenteil hat verkehren lassen.

Gustav Adolfs schwedischer Nationalstaat von Varenius ist der Titel einer schwungvollen Festrede, die am 6. November 1900 in der Universitätsaula zu Upsala gehalten ward. F. Arnheim hat sie in gutes Deutsch übertragen, und sie mag manchem Fachgenossen, der die Auffassung der Schweden über ihren grofsen König kennen zu lernen wünscht, willkommen sein. Der Schwerpunkt der Betrachtung fällt durchaus auf dessen innere Staatsverwaltung.

C. Neuere Zeit.

Der vor vier Jahren erschienene erste Band der grofsen Monographie über den *Grofsen Kurfürsten* von Martin Philippson hat bei Kritik und Publikum den Erfolg nicht gehabt, den er, nach dem vorliegenden zweiten Bande zu schliefsen, verdient hätte. Kein Zweifel, dafs Philippsons eigene Begabung dem ursprünglichen Talent J. G. Droysens, dessen Vorbild vielfach durchschimmert, nicht gleichkommt, kein Zweifel auch, dafs Erdmannsdörfers schöne Darstellung des betreffenden Zeitraumes von Philippson um so weniger überholt wird, als dessen eigenes politisches Urteil eine gewisse Unzulänglichkeit zeigt und durch Parteilichkeit stellenweise verstimmt: trotzdem ist die Leistung keine geringe und verdient in der Aufmerksamkeit der Fachgenossen einen breiteren

Platz. Denn die Vollständigkeit und Vielseitigkeit der Behandlung, die Berücksichtigung der verschiedensten — zumal der politischen — Zeitumstände auf Grund der neuesten Forschungsergebnisse und geschmackvolle Form machen das Buch zu einer höchst angenehmen Lektüre und einem vortrefflichen Belehrungsmittel zumal über die europäische Politik jener Tage. Eine gewisse Schwäche des Charakterisierungsvermögens ist freilich vorhanden, auch ist Urteil und Betrachtungsweise ungleichartig, aber diese subjektive Seite des Gebotenen ist nur wie ein dünner Schleier über die Tatsachen gebreitet, so dafs es zumal dem sachkundigen Leser keine Schwierigkeiten bereiten kann, ihn abzustreifen, worauf dann die Tatsachen selbst wohlgeordnet, übersichtlich, ausführlich sich darstellen.

Eine sehr wertvolle Ergänzung zur preufsischen Geschichte verspricht ein neues wissenschaftliches Unternehmen der kriegsgeschichtlichen Abteilung des Grofsen Generalstabes zu werden. Unter dem Titel *Urkundliche Beiträge und Forschungen zur Geschichte des preufsischen Heeres* sollen in zwangloser Reihenfolge Abhandlungen und Publikationen auf Grund der Akten zunächst wohl der Berliner Archive erscheinen. Die beiden ersten Hefte — 121 und 59 Seiten stark — liegen uns vor. Der Anfang ist ungemein glücklich. Wer da weifs, wie schlecht es um die ältere Geschichte des preufsischen Heerwesens bestellt ist, wie, abgesehen von der Skizze Schmollers, nur direkt veraltete Darstellungen oder weithin verzettelte Materialien vorhanden sind, wird den Wert einer aktenmäfsigen und systematischen Studie über *Die Anfänge der alten Armee* zu würdigen wissen. Oberleutnant Jany, aus den „Forschungen zur brandenburgischen und preufsischen Geschichte" als Fachmann bereits bekannt, stellt hier in sehr sachlicher und doch anziehender Weise die Heeresverfassung des 16. Jahrhunderts in Brandenburg und Preufsen, den Beginn des Söldnertums und die mannigfachen Schwankungen bis zum Beginn des nordischen Krieges 1655 dar. Geht auch das Detail über das Bedürfnis der Schule und der Geschichtswissenschaft ins militärisch Interessante oft hinaus, so bleibt die Betrachtungsweise doch durchweg von historischem Geiste getragen und das reichliche teils verarbeitete, teils direkt gebotene Urkundenmaterial sichert der Arbeit bleibenden Wert. Die alten militärischen Verhältnisse der Mark sind deutlicher geworden, die Geschichte des grofsen Kurfürsten hat auf diesem Gebiet breitere und sicherere Grundlagen gewonnen.

Wissenschaftlich minder bedeutsam, aber kulturgeschichtlich von Interesse sind die in Heft 2 gebotenen *18 Feldbriefe preufsischer Soldaten 1756/57*. Überraschend an ihnen ist namentlich, wie gleichmäfsig und stark tiefe Religiosität, Diensttreue, Familiensinn bei fast all den verschiedenen Schreibern sich zeigt. Fast liefse sich von einer ungesunden Ähnlichkeit sprechen. S. VI der anonymen Einleitung sagt dazu: „Der Inhalt der Briefe wird dazu beitragen, manche landläufige, falsche Ansicht über den Geist des Heeres, mit dem der grofse König seine Schlachten

schlug, zu beseitigen.“ Das wird zugegeben werden dürfen, aber freilich mit einigen Vorbehalten. Einmal liegt es in der Natur der Sache, dafs zu solchen Briefen nur die besser Gebildeten befähigt waren, zumeist sind es auch Unteroffiziere und Feldwebel, — die Durchschnittsbildung des gemeinen Mannes repräsentieren sie also nicht. Sodann haben wir nur Abschriften — des Wernigeroder Archivs — vor uns; einige Abschriften sind direkt als „Extrakt Schreibens u. s. f.“ bezeichnet. Es ist also keineswegs ausgeschlossen, dafs der Abschreiber, der sie in usum des damals regierenden Grafen Christian Ernst anfertigte, die ihm passend erscheinenden stilistischen und Gesinnungsnachhilfen angebracht hat. Das Detail der tatsächlichen Angaben wird man dagegen unbedenklich für authentisch halten dürfen.

Eine recht hübsche und vielseitige Biographie *Friedrichs des Grofsen* von Wiegand bringt Heft XV der Velhagenschen Monographieen zur Weltgeschichte. Das Heft gehört zu den besten der ganzen Sammlung. Mit grofsem Geschick ist das überreiche Material von Wiegand in der Art kondensiert, dafs bei knappster Form doch noch viel Charakteristisches gewahrt bleibt und die Darstellung sachlich eindringend und anziehend zugleich ist, wie sie bei solcher Kürze in dieser Tiefe bisher nicht existierte. Auch nach 1763, wo Kosers vorzügliches Vorbild nicht mehr mitwirken konnte, zeigt sich keinerlei Abnahme. Der, wie gewöhnlich reiche Bilderschmuck, zu dem sich auch ein paar schöne Facsimiles gesellen, ist mit Geschmack ausgewählt und bietet auch einiges Neue und ein paar Stücke von überraschender Schönheit. Seine Hauptrichtung geht auf das Kulturgeschichtliche.

Die hübsche Studie L. Wittes über *Friedrich den Grofsen und die Jesuiten* liegt in 2. Auflage vor. Witte sucht den ihn als Theologen besonders interessierenden Nachweis zu führen, dafs keineswegs ein Glaube an die Ungefährlichkeit des Ordens oder aufrichtige Hochachtung vor dessen kulturellen Leistungen Friedrich bewogen habe, ihn in Schlesien anfangs gewähren zu lassen und nachher nach seiner Aufhebung zu schützen. Zuerst seien es Gründe der Nützlichkeit gewesen, weil er nämlich keine anderen Lehrer und keine Mittel für den katholischen höheren Unterricht in Schlesien gehabt habe, nachher sein Geschmack am Paradoxen, der ihn, den Freigeist, bewogen habe, die treuesten Diener der Kirche gegen deren Oberhaupt zu verteidigen, vielleicht auch die vorübergehende Hoffnung, den Einflufs des Ordens für Preufsen zu gewinnen, falls derselbe zum Widerstand entschlossen das gebotene Asyl angenommen hätte. Eine eigentliche Aufhebung des Jesuitenordens ist in Preufsen überhaupt nicht, eine tatsächliche Aufhebung seiner Korporation, der „Presbyteri instituti regii Scholastici“, erst unter Friedrich Wilhelm III. durch Verfügung vom 26. Juli 1800 erfolgt.

Ein Seitenstück zu den oben erwähnten „Beiträgen und Forschungen zur Geschichte des preufsischen Heeres“ scheinen auf der weiteren Grundlage der Bibliothek- und Archivverwaltungen die von Blumenthal

herausgegebenen *Bausteine zur preufsischen Geschichte* werden zu sollen. In zwangloser Folge von Einzelheften, das Heft nicht unter 3 Bogen, sollen hier geschlossene Abhandlungen publiziert werden, die gemeinverständlich geschrieben und von allgemeinem Interesse gleichwohl in die geschichtliche Detailarbeit einführen sollen. Sie scheinen zunächst dem eigenen Arbeitsfelde Blumenthals zu dienen bestimmt; wenigstens betreffen 4 der angekündigten 5 ersten Hefte die Napoleonische Zeit. Uns liegen die beiden ersten vor. Heft 1 führt den Titel *Die Konvention von Tauroggen* und ist von Blumenthal selbst. Der alte Droysen-Schoensche Streit über die Motive Yorks ist nun wohl endgiltig im Sinne Schoens entschieden. Es ist vor allem das im Vorjahr von Thimme in den *Forschungen* mitgeteilte Schreiben Wrangels, des ehemaligen Flügeladjutanten Friedrich Wilhelms III., und daneben allerhand minder entscheidendes, auch mündlich überliefertes, Material, woraus ein Gutachten Scharnwebers das wichtigste sein dürfte, worauf Blumenthal fufst. Den Inhalt kombiniert er aufs gründlichste mit den in Betracht kommenden Ereignissen und gelangt damit zu folgenden Ergebnissen. York erhielt schon im August 1812 die mündliche Instruktion, — Schoen war im allgemeinen davon unterrichtet, — das preufsische Korps nach Möglichkeit zu schonen, mit den Russen zu diesem Zweck Fühlung zu nehmen und unter Anwendung höchster Vorsicht im Falle eines allgemeinen Rückzuges auf Trennung von den Franzosen und militärische Sicherstellung seines Korps bedacht zu sein. Dem ist er ungern und zögernd seit Ende August nachgekommen. Die Abkunft mit Diebitsch vom 26. Dezember, von der die Nachricht durch Henckel v. Donnersmarck am 2. Januar 1813 an den König gelangte, war vollkommen in dessen und Hardenbergs Sinne. Dieser beeilte sich, St. Marsau vorzubereiten, indem er alle Schuld auf Macdonalds rücksichtslose Leitung schob, wenn, wie zu besorgen, das preufsische Korps zur Kapitulation gezwungen würde. Es war Aussicht vorhanden, dem Yorkschen Schritte den Charakter eines rein militärischen Ereignisses zu erhalten, wie es die Sicherheit des Königs und der Regierung notwendig machte. Diese Aussicht hat York selbst zerstört durch sein überflüssiges und diplomatisch ungeschicktes Schreiben (30. Dezember) an Macdonald, in welchem er die Konvention politisch zu begründen versucht. Dies Schreiben, von Macdonald am 4. Januar an St. Marsau mitgeteilt und von diesem in Gegenwart Hardenbergs eröffnet, zwang die preufsische Regierung zu der meisterhaft durchgeführten Entrüstungskomödie, zur Absetzung Yorks, zum Verhaftsbefehl an Kleist, — man sah voraus, dafs der den Befehl überbringende Natzmer von den Russen nicht werde durchgelassen werden, — zur Mission Hatzfelds, des selber düpierten, nach Paris. York litt unter dieser Lage, deren Gründe er längere Zeit entweder nicht durchschaute oder nicht würdigte, auf das empfindlichste. Auch beunruhigte ihn die militärische Lage, die nach Macdonalds wider Erwarten glücklichem Rückzug nicht unbedenklich war, und die Meldungen Schacks am 11. Januar und Thieles am 26. Januar

genügten seinem verletzten Ehrgefühl nicht. Erst die Mitteilungen — wie wir nunmehr wissen — des Grafen Brandenburg am 7. Februar, die Stützung seiner Stellung als Generalgouverneur durch die Stände, vor allem die weitere Entwickelung der politischen Lage machten ihn wieder frei und tatkräftig. — Seine Rede an die Offiziere nach Abschlufs der Konvention, sein berühmtes Schreiben vom 3. Januar an den König, der sogenannte Sandhaufenbrief, sind diplomatische Aktionen gewesen, um die Regierung von Verdacht der Mitschuld zu entlasten. — Man kann nicht sagen, dafs Blumenthals Darlegung diesen Kern der Tatsachen mit völliger Deutlichkeit und Übersichtlichkeit enthülle; dem Gang der Untersuchung zu folgen, ist nicht ganz leicht, der Aufbau zu künstlich. Der Charakter Yorks, auf den gelegentlich ungünstige Lichter fallen, bleibt schwankend, unseres Erachtens mit Unrecht. Wenn das nun auch einen Einwand bedeutet vom Standpunkt des populären Zweckes des neuen Unternehmens, so ist es doch keiner hinsichtlich der wissenschaftlichen Bedeutung der Abhandlung. Der wissenschaftliche Beweis ist gelungen.

Heft 2 der „Bausteine" bringt *Königsberg und Ostpreufsen zu Anfang 1813* von Maximilian Schultze. *Ein Tagebuch vom 1. Januar bis 25. Februar.* Sein Inhalt ist für die höhere Schule minder wichtig. Es enthält drei verschiedene in sich nur lose zusammenhängende Stücke, das französisch geführte Tagebuch des Grafen August Dönhoff-Friedrichstein (S. 13—34), eine Schilderung: „Königsberg in den ersten Wochen des Jahres 1813" (S. 34—63) und „Der ostpreufsische Landtag vom Februar 1813 und die von ihm eingesetzte Generalkommission". Die Darstellung erhebt sich wohl noch nicht zu völliger Beherrschung des einschlägigen Materials, und eine geflissentliche Betonung patriotischer und provinzieller Gefühle vermag dafür nicht zu entschädigen. Eine offene Stellungnahme zu dem anscheinend ungünstig beurteilten Verhalten Yorks wird nicht gewagt. Immerhin ist das Tagebuch von erheblichem Wert und bringt mancherlei Neues, wie z. B. jene Nachricht über die Ankunft des Grafen Brandenburg am 7. Februar.

Das Leben des Freiherrn von Stein von W. Baur, wohl die älteste populäre Stein-Biographie, ist in 5. Auflage erschienen. Das ausgezeichnete Buch hat sich 35 Jahre hindurch unvermindert Kraft und Frische bewahrt. Eine vorzügliche Lektüre für unsere Primaner und auch zur Verlesung besonderer Abschnitte beim Unterricht trefflich geeignet.

Das Buch von Th. Matthias, *Bismarck als Künstler nach den Briefen an seine Braut und Gattin,* gibt nach einer stilistischen Analyse, die mit der Untersuchung von Bismarcks sprachlichem Bilderschatz an die Quellen seines Geistes heranführt, eine Zusammenstellung über sein Empfindungsleben, sein Verhältnis zur Familie und Religion, zu Menschen und Dingen der Aufsenwelt, seine Denkweise und seinen Humor. Die Bezeichnung dieser Sammlung als „die in den Briefen offenbarte Weltanschauung" mag etwas zu hoch greifen, lehrreich und für Nachschlage-

zwecke bequem bleibt diese selbst darum doch, wenn schon jede Stelle erst in ihrem Zusammenhang ihre volle Bedeutung gewinnt.

Die Biographin *Kaiser Friedrichs* M. v. Poschinger hat das Glück gehabt, dessen *Tagebücher* herausgeben zu dürfen. In dem Bande von etwa 200 Seiten sind deren vier vereinigt, über den Feldzug von 1866, über die Orientreise 1869, über den Krieg von 1870/71, über die Reise nach Spanien 1883. Sind auch einzelne Stücke — die wichtigsten — schon gelegentlich publiziert worden, so ist es doch von höchstem Wert, dafs nunmehr das Ganze in authentischer Form vorliegt. Es ist minder reich und auch wohl minder eigenartig als man hat annehmen dürfen, und gerade die Kriegstagebücher, besonders das von 1870/71, stehen hinter den anderen an Ausführlichkeit und Formvollendung erheblich zurück. Wichtig ist, dafs die tagebuchartige Zusammenstellung zum Kriege von 1866 erst nach der Rückkehr aus dem Feldzug auf Grund von Notizen und Feldbriefen gemacht wurden, während die anderen Aufzeichnungen ziemlich gleichzeitig oder doch unter dem unmittelbaren Eindruck der Erlebnisse entstanden sind. Auslassungen im Text sind sehr selten. Ist es ein Zufall, dafs das Tagebuch von 1866 mit dem 23. Juli schliefst und zwar vor der entscheidenden Sitzung in Nikolsburg? Die Fragen, die sich hier und anderwärts an die Publikation knüpfen werden, sind unzählige und können an dieser Stelle nicht einmal angedeutet werden. Es genüge, auszusprechen, dafs das psychologische Bild des Kronprinzen an Klarheit, Tiefe und Anziehungskraft noch gewinnt.

Zum 50jährigen Regierungsjubiläum des Grofsherzogs Friedrich von Baden hat Krone dessen *Reden und Kundgebungen aus den Jahren 1852 bis 1896* gesammelt und abschnittweise mit einer historischen Einleitung versehen. Neben den der badischen Landesgeschichte angehörigen Ansprachen, Thronreden u. s. f. erscheinen doch auch Aktenstücke allgemeiner Bedeutung, wie die „Schlufserklärung auf dem Fürstenkongrefs zu Frankfurt a. M. am 1. September 1863“, wie die erste offizielle Kaiserrede des neuen Reiches am 1. Januar 1871 beim Festmahle zu Versailles u. a. m. Auffallend und höheren historischen Zwecken widersprechend ist es, dafs vom 17. Mai 1865 bis zum 5. September 1867 eine grofse Lücke gelassen ist.

4. Varia zur Weltgeschichte.

A. Zimmermann hat seiner zweibändigen Geschichte der englischen Kolonialpolitik einen weiteren Band über *Die Kolonialpolitik Frankreichs von den Anfängen bis zur Gegenwart* folgen lassen. Auch in ihm liegt der Schwerpunkt durchaus in der Geschichte der Kolonieen selbst, nicht, wie der Titel glauben lassen könnte, in der Analyse der kolonialpolitischen Maximen und Mafsregeln der französischen Regierung. Der Gegenstand wird infolgedessen eine fast ermüdende Kette spannender Kämpfe, grofser Erfolge und Mifserfolge, beginnender und wieder abreifsender Entwickelungen. Denn kaum ein Drittel des stattlichen Bandes

(429 S.) betrifft die Erwerbung des heutigen Kolonialbesitzes und gibt dementsprechend der Statistik, nationalökonomischen und Verwaltungsfragen gröfseren Raum. Der Hauptsache nach liest sich das Buch fast wie ein historischer Roman, eine Wirkung, die um so erfreulicher ist, als sie völlig unbeabsichtigt rein der sachlichen Darstellung der an sich packenden Ereignisse entspringt. Zimmermanns Urteil über die französische Kolonialtätigkeit ist ein relativ sehr günstiges. Nicht Eigenschaften des Nationalcharakters sind ihm Ursachen der langen Mifserfolge, sondern der allgemeine Gang der europäischen Politik und eine verhängnisvolle Ungeschicklichkeit in der Auswahl der leitenden Kräfte, besonders der Admirale. Die Franzosen selbst nennt er „ein für Kolonisation vorzüglich begabtes Volk“ und findet in ihrem Vorgehen auf kolonisatorischem Gebiet die Grundzüge des heutigen deutschen Verfahrens aufs bestimmteste wieder. Demnach hätte das Studium ihrer Vorzüge und Fehler für den heutigen Deutschen eminent praktischen Wert.

Von Milukows *Skizzen zur russischen Kulturgeschichte* (vgl. Jb. XIII, 77) ist der zweite starke Band erschienen. Die Übertragung durch E. Davidson ist eine ganz vorzügliche; die Sprache trägt durchaus deutsches Gepräge. Der Inhalt ist ein erschütterndes Gemälde von dem tausendjährigen Ringen des russischen Volkes um Aneignung der fremden von Byzanz eingedrungenen Bildungselemente, um Ausgleich der Differenz zwischen Volksempfindung und Orthodoxie — eine geschichtliche Tragödie, von der man im Westen Europas wenig weifs, und die an Kraft und Tiefe doch ihres Gleichen nicht hat. Ausbrüche der Verzweiflung, wie jene Selbstverbrennungsepidemie der achtziger Jahre des 17. Jahrhunderts, welcher an die 20 000 Menschen zum Opfer fielen, zeugen von dem bitteren Ernst, mit dem dieses Volk seinem Glauben oder Aberglauben sich hinzugeben fähig war. Fähig war, denn der heutige Zustand ist nach Milukow eine völlige Gleichgültigkeit in Fragen der Religion. Für das Verhältnis von Bildung und Masse und ihre gegenseitigen Wechselbeziehungen bietet das Werk reiche Aufschlüsse, Aufschlüsse von um so einleuchtenderer Wahrheit, als ihre Anwendbarkeit auf westeuropäische Verhältnisse sich gleichsam von selbst ergibt. Der dritte Band wird der prinzipiellen Untersuchung dieser Frage, zugleich einer Geschichte des russischen Geisteslebens gewidmet sein, der vorliegende zweite Band gilt im wesentlichen der Kirche. In drei grofsen Kapiteln bietet er Entwickelungsübersichten über „Kirche und Religion“, „Kirche und Kunst“, „Schule und Erziehung“ von der Annahme des Christentums an bis auf die Gegenwart. Es ist ein Zerstörungswerk am russischen Gemüt, welches die griechische Kirche seit einem Jahrtausend fast leistet, nicht auf dem Wege gewaltsamer Verfolgung und der Inquisition, aber auf dem der Erziehung zu Gedankenlosigkeit und Formalismus. Sie hat, vor die Wahl gestellt, ob sie die griechische Orthodoxie der russischen Kulturmission opfern wolle oder nicht, sich für die Negierung aller nationalen Einflüsse, für die Gleichgültigkeit gegen alle Kulturaufgaben ent-

schieden. — Gleichgültigkeit seitens des Volkes ist dafür ihr Teil. — Möge das reiche und geistig hochstehende Werk des russischen Soziologen die gebührende Beachtung bei uns finden.

Parows-Berlin (F-W. O-R.) Programmabhandlung *Die Grundzüge der Verfassung Englands in organischer Entwickelung* zeigt die Hauptugenden solcher Übersichten — Klarheit und Knappheit im Ausdruck, Schärfe und Tiefe der Auffassung — in hervorragendem Mafse. Wie angelsächsisches Freiheitsprinzip und normannischer Regierungs-Absolutismus ihren Ausgleich finden auf dem Boden des englischen Selfgovernments, — in dem Parow mit Gneist die Wurzel des englischen Verfassungslebens findet, — wie sich aus dieser Gewöhnung zur politischen Selbstzucht der scheinbare Widersinn einer unparteiischen Verwaltung bei partei-parlamentarischer Regierung erklärt, das wird hier nicht mit theoretisierenden Worten, sondern im historischen Wechsel und Ausbau der englischen Verfassung und Verwaltung aufgedeckt. Nur gelegentlich verrät eine kommentierende Bemerkung, ein bezeichnender Hinweis, wie der Verf. sich der prinzipiellen Bedeutung der mitgeteilten Tatsachen dauernd bewufst ist.

Zum Schlufs seien zwei Biographieen erwähnt, die den gleichen Grundzug der literarisch-psychologischen, nicht den der kulturell-historischen Lebensbeschreibung tragen. Beide haben Neuphilologen zu Verfassern. H. Schneegans, Professor der romanischen Philologie an der Universität Würzburg, schildert das Leben, die Schicksale und Werke *Molières*, Bülow-Schweidnitz den Menschen, Politiker und Schriftsteller *Macaulay*.

5. Kulturgeschichtliches.

Zwei ältere Werke, Darstellungen der gesamten Kunstgeschichte, erscheinen in neuen, wesentlich umgestalteten Auflagen. Lübkes *Grundrifs der Kunstgeschichte* ist in 12. Auflage von Semrau, Springers *Handbuch* in 6. von Michaelis (I) und Neuwirth (II) einer Umarbeitung unterzogen worden. Band I des Lübkeschen Grundrisses ist schon vor 3 Jahren erschienen und darf deshalb hier aufser Betracht bleiben. Doch gilt für ihn mit, dafs die beiden Werke in Umfang und Anordnung, an Wert des Inhalts und der Ausstattung einander gleichen und ebenbürtig sind; dafs, wenn Semraus Neubearbeitung die radikalere ist und eine mehr persönliche Note voraus hat, auch, wie natürlich, das inhaltlich einheitlichere Werk zu werden verspricht, Springer ein wenig mehr Fülle des Inhalts besitzt und in der Pracht und Zahl seiner Tontafeln, denen die bei Lübke weder an Zahl (7 : 14) noch an Schönheit gleichkommen, einen Vorzug aufweist. Im übrigen sind die schier überreichen Illustrationen beider Werke (Lübke 844, Springer 1181 auf rund 780 Seiten) eine etwas gemischte Gesellschaft. Begreiflicherweise hat man sie nicht auf einmal alle erneuern wollen und mancherlei Unzulängliches, Altes steht demgemäfs neben Gutem, Neuem. Doch ist in dieser Beziehung Band II Lübke-

Semrau (das Mittelalter), dessen Illustrationen schon ganz überwiegend auf Photographie nach den Originalen zurückgehen, nahezu völlig befriedigend, während der entsprechende Teil von Springer (Neuwirth) wohl zu gunsten der herrlichen Tontafeln noch viele alte Holzschnitte bewahrt hat. Er steht in dieser Beziehung dem Bd. I entschieden nach. Michaelis hat in diesem — eine besonders glückliche und ansprechende Neuerung — für griechische Keramik den Zweifarbendruck eingeführt. Die Anordnung des Textes ist in beiden Werken die alte geblieben. Streng schematisch zerfällt die Kunst der einzelnen Perioden und Länder in Baukunst, Plastik und Malerei; nur das Neuhinzugekommene — der alte Orient — zeigt freiere Behandlungsweise. Diese Anordnung schliefst von selbst ein tieferes Eingehen auf die kulturellen und künstlerischen Wechselwirkungen aus, ist aber trefflich geeiget, dem Bedürfnis nach schneller Orientierung zu genügen, für welchen Zweck diese Werke wohl in erster Linie bestimmt sind. Dafs diese Orientierung nicht nur eine bequeme, sondern auch eine zuverlässige ist, dafür bürgen schon an sich die Namen der Herausgeber. Ihre Sachkenntnis und Hingabe tritt überall deutlich hervor. Alles Neue ist vortrefflich, und die Bände des Altertums verwerten auch die neuesten Ausgrabungsergebnisse. Für Babylonien und Delphi hat Springer-Michaelis bei seinem um 2 Jahre späteren Erscheinen vor Lübke-Semrau natürlich mancherlei voraus. Springer-Neuwirth scheint dagegen die Malerei des Mittelalters gegen die Baukunst ungebührlich zurückzusetzen. Die mittelalterliche Malerei erscheint bei ihm nur als Miniatur-, Wand- und Glasgemälde. Das Tafelbild, auf dem doch die spätere Entwickelung sich aufbaut, ist kaum berührt. Semrau verfolgt wohl richtiger die deutsche Tafelmalerei bis Stephan Lochner, die italische — Schule Giottos, Pisaner und Sienesen — wenigstens doch bis in die Anfänge des 15. Jahrhunderts. — Als schöne, wohlfeile und zuverlässige Bildungsmittel verdienen beide Werke — besonders auch in Schülerbibliotheken — weite Verbreitung.

In schärfstem Gegensatz zu diesen Werken älterer Richtung, die wesentlich Stoffsammlungen übersichtlicher Art sind und sein wollen, stehen die Bücher neuester Richtung, die den Stoff ganz zu Geist zu sublimieren trachten, und die Welt der Tatsachen als eine Welt psychologischer Vorgänge und Beziehungen zu begreifen streben. Die weitaus interessanteste Erscheinung dieser Art ist Lamprechts so überraschend gekommener Ergänzungsband. Tonkunst, bildende Kunst, Weltanschauung und Dichtung der Gegenwart sucht Lamprecht hier unter seine entwicklungsgeschichtlichen Prinzipien zu ordnen und in ihren historischen Wurzeln blofszulegen. In dem umfangreichen Vorwort spricht er sich nicht nur über seine Geschichtstheorieen und die Anlage seiner deutschen Geschichte abermals zusammenhängend aus, er erklärt auch, wie er durch die Notwendigkeit, den geistigen Charakter der letzten deutschen Entwickelungsepochen — des Individualismus und Subjektivismus — schärfer zu fassen, auf die Vergleichung derselben mit der Gegenwart, also auf eine Analyse

dieser selbst geführt worden sei. Er erkennt in ihr die Periode der „Reizsamkeit“. „Reizsamkeit“ ist ihm „die ins Schöpferische umgesetzte Fähigkeit bewufster Perception neuer, bis dahin wesentlich vorstellungslos gebliebener innerer Reizergebnisse“. Die künstlerische Wirkung dieser Reizsamkeit sei die Tendenz auf Auslösung der inneren Spannung durch das Mittel der Phantasie, die den beinahe nervösen Reizvorgang mit gegenständlichem Inhalt zu erfüllen suche. Sehr viel deutlicher als bei Lamprecht finde ich diese Auffassung in einem Worte Hebbels ausgedrückt. „Alle Kunst“, heifst es bei diesem, „ist Notwehr des Menschen gegen die Idee, wie ja jede ernste dichterische Schöpfung aus der Angst des schaffenden Individuums vor den Konsequenzen eines finsteren Gedankens hervorgeht.“ Busse, dessen „Geschichte der deutschen Dichtung“ ich dies Citat entnehme, fügt dem bei: „eine echt Hebbelsche Erklärung, ganz individuell, nur auf seine eigene Dichtung zugeschnitten, in der Verallgemeinerung absolut falsch“. Man wird es vielleicht für die dichterische Produktion der Decadence und der Moderne so absolut falsch am Ende doch nicht zu finden brauchen, -- dieses Merkmal des „Schaffens aus Angst“, aber gewifs ist, dafs auf dieser Grundlage die ewigen, fruchtbaren und grofsen Schöpfungen, d. h. alle echte Kunst nicht gedeiht. Und dafs es um die unechte nicht zu kümmern sich lohnt, mindestens nicht für die Geschichtschreiber des deutschen Volkes, das ist eigentlich selbstverständlich. Gleichwohl ist deren analytische Betrachtung eigentlich der Zweck und Kern des Lamprechtschen Buches, das mit grofser Sorgfalt die Fäden zu finden sucht, die aus der älteren Kunstübung in die Produktion des letzten Jahrzehntes des 19. Jahrhunderts überleiten. Die Epoche der Reizsamkeit kündet sich an mit der erwachenden Selbstherrlichkeit der Phantasie, die zunächst die alten Regeln und die alte Ästhetik depossediert, allmählich dann zur Inanspruchnahme der Herrschaft über das gesamte Seelenleben vorschreitet, die Nation zu verfeinertem, produktivem Kunstgenufs aufruft und neuerdings auch den Wall der Naturwissenschaften zu überfluten unternimmt, an den sie sich anfangs im Stadium des Impressionismus mehr oder minder direkt selbst gelehnt hatte. Diese letzte neue Phase nennt Lamprecht den idealistischen Impressionismus, im Gegensatz zum physiologischen und psychologischen Impressionismus, die ihr vorangehen, sieht aber hinter demselben bereits die neue Phase eines objektiven Idealismus tagen. Indem er es unternimmt, die Charaktere dieser Kunstweisen, ihre Verflechtungen untereinander auf demselben und auf den verschiedenen Kunstgebieten, ihre historischen Entwickelungsbedingungen und psychologischen Grundlagen aufzuweisen, verhehlt Lamprecht sich nicht die grofsen Bedenken eines solchen Unterfangens. Über das Nächstliegende, dafs jeder Fachmann auf seinem besonderen Felde ihm im Detailwissen überlegen sein werde, setzt er sich leicht und unseres Erachtens mit Recht hinweg. Er darf hoffen, diesen Mangel durch die Überlegenheit seiner weiträumigen Betrachtungsweise auszugleichen oder mindestens für ihn zu entschädigen.

Er kann umsomehr darauf rechnen, als er die Aufgabe des Historikers bewufst einschränkt, wie das seiner strengen Scheidung von künstlerischer und wissenschaftlicher Tätigkeit entspricht. Keineswegs in ihrer Totalität als Rund- oder Vollbilder, d. h. absolut, habe der Geschichtschreiber die historischen Persönlichkeiten zu fassen, ihm müsse genügen die Reliefs, die Flachbilder der Geschichtspersonen, deren Standpunkt, Gruppierung und Schattierung zu erfassen, d. h. also der Historiker ermifst die geschichtlichen Gröfsen nur relativ oder in ihren gegenseitigen Beziehungen. Diese seine Aufgabe erscheint Lamprecht in einer Richtung unlösbar. Es mangele nämlich dem Sprachschatz der deutschen — und überhaupt aller — Sprachen die nötige Feinheit und Fülle. Die Unzulänglichkeit der sprachlichen Ausdrucksmittel bereite dem Historiker, der unendlich reicher und feiner fühle, als er sagen könne, die trostlosesten Stunden. Er würde einer völlig neuen Terminologie bedürfen, der Wiederbelebung auch des gesamten Nüancenschatzes früherer Kulturperioden, um dem abzuhelfen.

Es war nötig, diesen Standpunkt Lamprechts und diese Klage über dies subjektive Hemmnis seiner Absichten hier wiederzugeben, um das Grundgebrechen des Lamprechtschen Buches — soweit es die Dichtung angeht — verständlich zu machen. Es liegt darin, dafs Lamprechts Betrachtungsweise, gefunden und geübt an zeitlich weit entfernten Gegenständen, die Gegenstände der zeitlichen Nähe ins Gigantische und Unverhältnismäfsige verzerrt. Er braucht das Fernrohr als Lupe; und die so wahrgenommenen von Beleuchtung, Tageszeit und innerer Lebenstätigkeit abhängigen Farben, Reflexe und Vibrationen der Objekte, das flüchtige Spiel der bewegten Atome, zu dessen Erfassung und Kennzeichnung ihm die Sprache unzureichend dünkt, behandelt er als versteinerte Geschichte. Wie wird ein künftiges Jahrhundert lächeln, wenn es hier nicht nur Liliencron, Stephan George und Hoffmannsthal, sondern auch einer schier endlosen Kette unbekanntester Literaturgröfsen als Repräsentanten ganzer Perioden oder Richtungen deutschen Geisteslebens in der Epoche der Reizsamkeit begegnet, wenn es hier kurzatmige Oscillationen innerlich sterilster Geister sub specie aeterni gebucht und bewertet, ja als Schlüssel zur Geschichte des Volkes gebraucht findet. — Welch eine Fülle feiner und geistreicher Betrachtungen in dem Buche steckt, ist staunenswert; es ist der Beweis von einer Bildungsuniversalität ohne Gleichen, aber ein historisches Werk ist es mit nichten.

Kein Zweifel, dafs es, wie Lamprecht wünscht, ein „überlegsames Buch“ ist. Aber diese Überlegsamkeit beruht doch nicht blofs auf dem Inhalt, so reich er ist. Noch mehr wie in ihm liegt sie in der Psychologie des Autors und in dem Material, welches er liefert, um die blendende Rückwirkung des geistigen Tageslebens auf einen so starken, erkenntniseifrigen und erkenntnisgerüsteten Geist kennen zu lernen. Wer die Aufgabe, die Lamprecht sich stellte, zu lösen unternimmt, darf nicht wie er mitten inne stehen im Kampf der Meinungen und Strömungen

seiner Tage, der gehört abseits auf die kühle Warte des leidenschaftslosen Beobachters. Ob man nun mehr die Kühnheit des Entwurfes und den verblüffenden Reichtum des Inhalts an dem Buche bewundert, ob man mehr den Verlust an ernsthafter historischer Arbeitsleistung des der Wissenschaft verpflichteten Verfassers bedauert, ob man schliefslich beides gering anschlägt über der staunenden, etwas bangen Freude an einer so starken, so eigenwilligen Persönlichkeit, — so viel ist klar, dafs niemand, dem es ernsthaft darum zu tun ist, um das Innenleben seiner Zeit Bescheid zu wissen, das Buch übersehen darf. Nicht direkt über die Erscheinungen der Gegenwart wird es spätere Geschlechter unterrichten, aber in seiner Besonderheit wird es selbst ein Dokument sein, eine Quelle ersten Ranges, für das geistige Streben eines der rastlosesten Forscher eben dieser Zeit.

Ähnliche Ziele wie Lamprecht mit seinen Ergänzungsbänden strebt mit sehr viel einfacheren Mitteln das grofse von Steinhausen herausgegebene Sammelwerk *Das Deutsche Jahrhundert* an. Auf $1^1/_2$ Tausend Seiten sind hier 12 Übersichten zur geistigen und materiellen Kulturentwickelung des deutschen Volkes seit 1800 gegeben. Dichtung, bildende Kunst und Musik, Geschichte, Wirtschaft und Recht und Philosophie bilden den Inhalt von Bd. I, Geschichte der Kriegsmarine und der Kriegskunst, der Physik, Chemie, Hygiene und der biologischen Wissenschaften bringt Bd. II. Diese Auswahl, sowie die Wahl der Mitarbeiter, von denen Carl Busse (Dichtung), Bleibtreu (Kriegskunst), Duboc (Philosophie) und Carus Sterne (biologische Wissenschaften) die bekanntesten sein dürften, beweist, dafs das Werk in erster Linie die Bedürfnisse des grofsen Publikums befriedigen soll. Die Anlage — gefällig lesbare Darstellung bei reichen Fufsnoten und Literaturnachweisen — kommt diesem Zweck geschickt entgegen. Das Niveau und die Tendenz der einzelnen Abteilungen ist freilich recht verschieden. Während z. B. die *Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert* von Richard Schmitt noch stilistisch unfertig und inhaltlich ziemlich trocken erscheint, sprudelt Bleibtreu von Subjektivismen und Kritik. Trefflich gelungen, von höchst respektabler Tonhöhe und Vorurteilslosigkeit bei anziehendster Form ist Busses *Geschichte der deutschen Dichtung.* Die Ruhe und Klarheit, mit der hier ein noch nicht Dreifsigjähriger über seine Zeitgenossen — sich einbegriffen — zu Gericht sitzt, verdient, abgesehen von dem psychologischen und ästhetischen Scharfblick, den er dabei bewährt, als ein nicht übles Zeichen der Zeit bemerkt zu werden. — Das Gesamtwerk wird bei seiner Vielseitigkeit in Schülerbibliotheken am Platze und reicher Benutzung sicher sein.

Von den Monographieen seien als für die Schule am wichtigsten zunächst zwei genannt. Josephs *Heinrich Schliemann,* ein dünnes Heft von 32 Seiten, enthält nicht nur eine ansprechende, warme und dabei doch vorurteilsfreie Schilderung vom Leben und von den archäologischen Taten des Mannes, sondern auch eine höchst einsichtige Besprechung der

Fundstätten, der Hauptfunde und ihrer mutmaſslichen geschichtlichen Beziehungen. Direkter noch, als diese zur Privatlektüre für Obersekundaner wie geschaffene Arbeit Josephs, entspricht den Bedürfnissen der Schule die ausgezeichnete Programmabhandlung Eckerlins-Halberstadt über *Die Fürsorge der Hohenzollern für die Landwirtschaft im 18. Jahrhundert.* In zwei groſsen Kapiteln verfolgt Eckerlin die Entwickelung der wirtschaftlichen und der rechtlichen Lage besonders des märkischen Bauernstandes, wie sie durch Schwäche der Fürsten geworden war, durch ihre Fürsorge sich gewandelt hat. Eine groſse Sicherheit des Überblicks über das verwickelte Stoffgebiet, Tiefgründigkeit des Urteils, Klarheit der Darstellung sind die hohen Vorzüge dieser Leistung. Sie gibt den preuſsischen Amtsgenossen ein wertvolles Hilfsmittel zur Erledigung einer der schwersten ihrer Aufgaben in die Hand, und das nicht nur in Hinsicht auf wissenschaftliche Orientierung, sondern auch für die didaktische Vereinfachung des Stoffes.

Dagegen hat das Programm von Pusch-Meiningen *Vom Hausstand und Haushalt einer Thüringer Bürgerfamilie im 16. Jahrhundert* trotz der zur Fruchtbarmachung der betreffenden Akten aufgebotenen Gelehrsamkeit auf allgemeineres Interesse kaum Anspruch. Daſs Schulprogramme für solche Publikationen die richtigen Stellen sind, dürfte zu bezweifeln sein.

Eine der gelungensten unter den von Steinhausen herausgegebenen *Monographieen zur deutschen Kulturgeschichte* (No. 9) ist Reicke, *Der Lehrer.* Hier ist die nötige Fühlung mit den allgemeinen Bildungs- und Wirtschaftsverhältnissen vorhanden, die dazu gehört, um den Einzelnachrichten, die auch hier den Hauptinhalt ausmachen, wirklichen Wert zu verleihen. Der Bilderschmuck ist der übliche. (Vgl. Jb. XIV, 60; XV, 38f.). Höher steht in beiden Richtungen — Text und Illustration — Heft 5 der neuen *Sammlung illustrierter Monographieen,* die von Hanns von Zobeltitz herausgegeben bei Velhagen & Klasing erscheinen. G. Rietschel behandelt in ihm *Weihnachten.* Der Titelbeisatz *„in Kirche, Kunst und Volksleben“* deutet die Gliederung des Inhaltes an, doch besteht dieser wohl zur Hälfte, wenn nicht mehr, aus den zum Teil ganz ausgezeichneten, durchweg höchst charakteristischen Illustrationen, ein Verhältnis, durch welches „die Kunst“ in der Gesamtbehandlung entschieden das Übergewicht erhält. Freilich ist das nicht in engem Sinne zu nehmen. „Weihnachtskrippen“ — mit überraschenden Proben besonders italienischer Schnitzerei — „Weihnachtslieder“, „Weihnachtsspiele“ finden ausführliche Besprechung im zweiten Drittel des Heftes, während das letzte Drittel „allerhand Weihnachtsbräuche“ erörtert. Die Durchführung der schwierigen Aufgabe, welche gleichzeitig eine universale Bildung, literarisches Geschick, künstlerischen Geschmack und Gemütstiefe erfordert, ist in hohem Maſse geglückt. Dies Heft über Weihnachten ist wert, auch „Weihnachtsbuch“ zu werden, und weite Kreise, insonders die Jugend, mit der Ahnung von der Kompliziertheit historischer Entwickelungen zu erfüllen.

6. Staatswissenschaft und Volkswirtschaft.

Unter den wenigen, durchweg kurzen Broschüren, die von den Eingängen dieses Jahres unter diesen Titel fallen, verdient an erster Stelle erwähnt zu werden Kerschensteiner die *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend.* Der Münchener Stadtschulrat begründet in ihr mit ebensoviel politischer Einsicht wie philosophischer Tiefe und pädagogischer Wärme die Forderung, dafs dem Unterricht der gehobenen Volksschule, die den Zögling mit etwa 14 Jahren mit völliger politischer Unreife entlasse, ein weiterer staatsbürgerlicher Unterricht, am besten in Verbindung mit dem Fortbildungs- und Fachschul-Unterricht folgen müsse. Es empfehle sich, den ersten Kursus während der Lehrlingszeit vom 14. bis 17. Jahre obligatorisch zu machen, der Besuch des zweiten vom 17. bis 20. Jahre reichenden, die Gesellenzeit umfassenden Kursus sei freizustellen. Die Aufgabe beider Kurse sei, Einsicht in den Zusammenhang der Interessen aller Länder und Volksgenossen, sowie die Lehre von der körperlichen Gesundheit zu vermitteln, und damit Einsicht in die Notwendigkeit der Betätigung staatsbürgerlicher und wirtschaftlicher Tugenden. Warum das Ziel so zu begrenzen sei, welche Vorbedingungen hinsichtlich der Lage der Schüler, welche hinsichtlich der Lehrkräfte und des Unterrichtsganges dazu erfüllt werden müfsten, welche Kräfte — neben den kommunalen auch die Vereins- und Privatbetätigung — zur materiellen Ermöglichung der Sache berufen seien, mit welch' anderen Hilfsmitteln (auch Mädchenerziehung und Mädchenschutzanstalten) die Ausführung zu unterstützen und zu begleiten sei, das wird alles theoretisch ebenso fein begründet, wie praktisch den heutigen Verhältnissen angepafst. Auch die Form ist klassisch. Die ausgezeichnete Arbeit verdient sowohl der Sache halber, die sie vertritt, wie des eigenen Wertes wegen die weiteste Verbreitung.

Die Ansicht Kerschensteiners „dafs die Sozialdemokratie ein sozialer Entwicklungsprozefs ist, der mit Einsicht, Menschenliebe und Klugheit behandelt am ehesten verhindert wird, in eine schwere Staatskrankheit auszuarten“ ist genau die geistige Grundlage einer zweiten politischen Broschüre. Der frühere preufsische Minister des Innern v. Berlepsch behandelte in diesem Sinne auf dem 12. Evangelisch-sozialen Kongrefs *Die sozialen Entwicklungen im ersten Jahrzehnt nach Aufhebung des Sozialistengesetzes.* Bei aller äufserlichen Kräftevermehrung der Partei sei man im letzten Jahrzehnt dem sozialen Frieden zweifellos näher gekommen, da den radikalen umstürzlerischen Tendenzen innerhalb der Partei in zunehmender Stärke Gegner erwüchsen, die nicht mehr in der absoluten Negation der bestehenden Staatsordnung, sondern in deren innerer Umwandlung ihr praktisches Ziel sähen. Wie das einerseits in den Kämpfen um die Gewerkschaftsbewegung und das Agrarprogramm, um die Aufrechterhaltung der Parteilehre des Marxistischen Sozialismus und der materialistischen Geschichtsauffassung innerhalb der Partei sich

zeige, trete es auch anderseits in der zusehends fruchtbarer werdenden Zusammenarbeit von Arbeitnehmern und Arbeitgebern z. B. in den Gewerbegerichten hervor. Von wesentlichster Bedeutung für die fernere Entwicklung werde vor allem auch das Verhalten der herrschenden politischen Parteien und der Gebildeten sein, die immerhin auch erheblich reformfreundlichere Neigungen zeigten. Und mehr als dieses dürfte auch der Optimist von einem Zeitabschnitt nicht erwarten, „der unmittelbar auf eine Epoche heftigster, leidenschaftlichster Erregung und Erbitterung folgte“.

Die Fundamentalsätze der sozialistischen Wirtschaftslehre trifft Hacks'-Kattowitz *Kritik der Marxschen Werttheorie.* Auf Grund der Effertzschen Arbeitsbodentheorie weist er die Unzulänglichkeit der Anschauungen von Marx über „Gut“, „Preis“, „Produktionskosten“ und „Arbeit“ nach und widerlegt dessen Lehre vom Verkauf der „Arbeitskraft“ des Arbeitnehmers an den Arbeitgeber. Ein weiterer Teil scheint folgen zu sollen.

Brennings zwei Vorträge über *Geld und Währung* sind populäre Auseinandersetzungen über die geschichtliche Entwicklung des Münzwesens bis zur heutigen Kreditwirtschaft und über Bimetallismus und Goldwährung. Er sieht den Sieg der letzteren als durch den Gang der Geschichte besiegelt an.

In ihrer Art trefflich gelungen ist die kleine *Volkswirtschaftslehre* von Fuchs, Göschensche Sammlung No. 133. Bei dem geringen Umfang — 136 S. in 12° — ist die Vielseitigkeit des Gebotenen, das gleichzeitig von hoher Klarheit und Wissenschaftlichkeit ist, erstaunlich. Ein Register erhöht die Brauchbarkeit. Den Amtsgenossen wird namentlich der erste historische Teil, — er nimmt annähernd die Hälfte ein, — der die Entwicklungsstufen der Gütererzeugung und des Güterverkehrs einfach und klar im Anschlufs an Bücher, Schmoller und Below darlegt, von Nutzen sein. Die Natur des Stoffes bringt es mit sich, dafs die sozialen Verhältnisse der einzelnen Epochen stets mitberücksichtigt werden.

Über die Organisation des Reiches, der Reichsbehörden und der Reichsländer, einschliefslich der Kolonieen, unterrichtet Loening: *Grundzüge der Verfassung des Deutschen Reiches,* auf Grund von 6 Vorträgen, die von ihm infolge einer Aufforderung der Hamburger Oberschulbehörde vor einem gebildeten Laienpublikum gehalten wurden. Die Grundfarbe der Betrachtungen ist die staatsrechtlich-juristische. Eine längere Polemik richtet sich gegen die Seydelsche Theorie, dafs das Deutsche Reich nur ein völkerrechtlicher Verein souveräner Staaten sei; eine Theorie, die nach Loening das Austrittsrecht der einzelnen Mitglieder zur rechtlichen Voraussetzung haben müfste. Eine Folgerung, die Seidel selbst bestreitet.

Für den Gebrauch der weitesten Kreise berechnet ist der *Katechismus der deutschen Reichsverfassung in für jedermann allgemein verständlichen Fragen und Antworten* von einem württembergischen Staatsbeamten. Zu den 158 Fragen über die wichtigsten Einrichtungen des

Reiches kommen Auszüge aus den Verfassungen der wichtigsten Einzelstaaten.

Ein ganz ansprechendes soziales Märchen ist trotz des geschmacklosen Titels der anonyme *König Dalles.* König Dalles ist „Herrscher im Elend" dem einen Drittel der Insel Metope, die in das Reich der Kapitale, der Arbeit und des Elends zerfällt. Letzteres nimmt alle Arbeitsunlustigen und Arbeitsunfähigen, das erste alle um das Wohl der Gesamtheit besonders verdiente oder besonders erfolgreiche Arbeiter auf. Die aus dieser Dreiteilung sich ergebenden Zustände sind der eigentliche Gegenstand dieser „nationalökonomischen Phantasie".

7. Landesgeschichtliches.

Steinhoffs-Baden-Baden *Bilder aus der Kulturgeschichte Badens* führen die Zeiten des Heidentums, des Frühchristentums und der Klöster, die Entwickelung der einzelnen Städte, des Bauernlebens anschaulich und in stetem Anschlufs an die allgemeinen Kulturverhältnisse vor. Eine recht geschickte Disposition ermöglicht für das bunt zusammengesetzte Gebiet eine ziemliche Vollständigkeit ohne Zwang, und eben diese Buntheit der ursprünglichen Verhältnisse trägt zu dem inneren Reichtum des Büchleins nicht wenig bei. Ein Abschnitt über die Minnesänger „Friedrich von Hausen" und „Burkard von Hohenfels" macht den Schlufs. Er zeigt den Verfasser als kundigen Germanisten und geschmackvollen Übersetzer.

Bückings *Geschichtliche Bilder aus Marburgs Vergangenheit* bestehen aus 30 etwa 6—7 Seiten langen Abschnitten, die eine vollkommene Selbständigkeit haben, und wie zahlreiche Wiederholungen beweisen, auch für die äufsere Verbindung ursprünglich nicht bestimmt gewesen sind. Auf eine Bindung der Inhalte zu gröfserer Einheit hat Verf. verzichtet, so sehr manche Stoffe z. B. 2, 3, 4, 6 die hl. Elisabeth betreffend, dazu aufforderten. Die tüchtigen und gründlichen, etwas trockenen Studien scheinen wissenschaftlichen Wert und Zuverlässigkeit zu besitzen.

Ganz anderer Richtung ist das reich ausgestattete Buch W. Pastors *Berlin, wie es war und wurde.* Es ist ganz und gar mit dem Interesse an der allgemeinen Kulturentwicklung erfüllt, und Berlin ist ihm in seinem Werden und Wachsen, in seinen Daseinsformen und treibenden Kräften ein Beispiel, wenn auch ein eigenartiges, des Allgemeinen. Gewifs verlangt das Buch selbständig denkende Leser und setzt vielseitige Interessen bei ihnen voraus, gewifs wird im ganzen etwas zu viel charakterisiert und reflektiert und etwas zu wenig geschildert und erzählt, aber der an Neuheiten reiche Bilderschmuck, gut gewählt und mitunter auch gut besprochen, kann doch als hinreichendes Fundament gelten.

Die schöne von Broicher-Dortmund herausgegebene *Festschrift zur Enthüllung des Kaiser Wilhelm-Denkmals auf Hohensyburg* vereinigt Festgedichte, Denkmalsgeschichte und Denkmalsbeschreibung, Ortsgeschichte

der Hohensyburg und Reiseführer von verschiedenen Autoren. Das alles mit schönen Abbildungen, Plänen und Karten reich versehen.

8. Volks- und Jugendschriften.

Steinberger-München gibt ein ziemlich ausführliches Lebensbild *Kaiser Ludwigs des Bayern.* Das Buch ist dem Prinzregenten Luitpold zum achtzigsten Geburtstag gewidmet und hat ausgesprochen populären Zweck. Diese Veranlassung und diese Tendenz verboten ein tieferes Eindringen in den Charakter und in die geistlichen und wirtschaftlichen Zustände der Zeit. Die äufseren Hergänge sind vom bayerischen Standpunkt aus, doch im ganzen zuverlässig wiedergegeben.

Ähnlicher Veranlassung und ähnlichen Zwecken entsprang Thieles-Erfurt *Kaiser Wilhelm der Grofse.* Zur Enthüllung des Kaiser Wilhelm-Denkmals zu Erfurt, zur Feier der Anwesenheit Kaiser Wilhelms II. wollte Thiele die Erinnerung an den Gründer des Reiches lebendig machen, sein Bild „in kurzen, aber bedeutsamen Zügen“ zeichnen. Der Verf. scheint Historiker von Fach nicht zu sein, mancherlei Schwankungen im Urteil dürften das verraten; immerhin war das Büchlein wohl geeignet, seinen Zwecken zu entsprechen.

Erfreulicher zu lesen sind ein paar Bändchen Kriegserinnerungen. Körner, ein Brauergeselle aus der Gegend von Heidelberg, erzählt seine *Erinnerungen eines Einjähr. Freiwilligen vom 2. bad. Grenadierregiment 1870/71* frisch und anschaulich. Sind die Erlebnisse im ganzen auch anspruchslos und der Standpunkt des Berichterstatters nicht eben hoch, so erfreut doch die grofse Offenheit und Natürlichkeit. Manche Schilderungen — Körner machte die Belagerung von Strafsburg, die Besetzung von Dijon und das Gefecht von Nuits, die Schlacht an der Lisaine mit — gelingen ungesucht ganz packend. Hervorzuheben ist die grofse Zuverlässigkeit, mit der die persönlichen Episoden dem grofsen Verlauf des Krieges angeschlossen sind. Sie beruht auf der sorgfältigen Benutzung der amtlichen und anderer Publikationen zur Geschichte des badischen Kontingents 1870/71.

Stofflich eng verwandt den „Erinnerungen“ Körners ist Heyds *Ein Vierteljahr verwundet und gefangen in Frankreich 1870/71.* Heyd besitzt ein gebildeteres, aber minder unbefangenes Auge und Urteil, auch seine Erlebnisse sind minder reich. Im Gefecht bei Nuits verwundet und gefangen, hat er in der Gefangenschaft, zumeist in Perpignan, naturgemäfs nicht gar viel Interessantes erlebt. Immerhin ergänzen sich beide Büchlein aufs trefflichste und sind für den Erwachsenen lehrreich, für Knaben eine ausgezeichnete Lektüre.

Wägners *Hellas, das Land und Volk der alten Griechen* ist in 9. Aufl. von Baumgarten-Freiburg neu bearbeitet worden. In 9 grofsen Abschnitten begleitet es — nach einer Einleitung, die Land und Leute auf Grund eigener Anschauungen schildert — die griechische Geschichte

über die mykenische Kultur und die Sagen der Vorzeit bis zum Untergang der hellenischen Freiheit, um mit einem Ausblick auf Christentum und Völkerwanderung zu schliefsen. Die Geschichte ist dabei nur der rote Faden, an welchen Schilderungen von Kunst, Sitte, Leben, Bildung, Ausgrabungen u. dgl. gereiht werden, belegt mit einer fast überreichen Fülle von Illustrationen, die alles bieten, womit man griechische Kultur zu verdeutlichen vermag, — idealistische Landschaften und Rekonstruktionen, ideale Köpfe und heutige Landschaften in Photographie, hunderte von Abbildungen nach griechischen Originalen Portraits, Vasen, Waffen, Ostraka (z. B. mit den Namen des Themistokles und des Xanthippos), Masken, Spiele, Geräte, Kleidung, Münzen u. s. f. Der Text ist mit liebevoller Sorgfalt durchgeführt und nach dem heutigen Stande der Wissenschaft ergänzt. War bei der Vielseitigkeit der Aufgabe eine gewisse Unruhigkeit auch nicht zu vermeiden, so hat verständige Gruppierung diesen Fehler doch nach Möglichkeit abgeschwächt. Alles in allem ein fast vollkommen zu nennendes Lehrmittel für Mittelklassen und darüber hinaus.

R. v. Werners *Deutschlands Ehr im Weltenmeer* ist eines jener Flottenbücher, die ein Feuer in der Seele mancher Jungen entzünden und über den künftigen Beruf zu entscheiden vermögen. Die eine Hälfte enthält eine kurze Geschichte der deutschen Seefahrt und der Flottenentwicklung bis 1900 und bis zum chinesischen Feldzug, der andere schildert Eintritt in die Marine und Leben an Bord. Zahlreiche Illustrationen und 4 etwas übertrieben impressionistische Tontafeln sind geeignet, den Eindruck der Lektüre zu verstärken.

XI.

Erdkunde

H. Engelmann.

I. Allgemeines.

Ein Vergleich der neuen Lehrpläne mit denen von 1892 ergibt für das Lehrfach der Erdkunde nur wenige, aber doch nicht unwichtige Änderungen. Die Stundenverteilung ist im ganzen dieselbe geblieben, nur die drei obersten Klassen der Oberrealschulen bekommen je eine Stunde mehr, wie dies schon durch den Novembererlafs von 1900 vorgesehen war. Die Zahl der für die zusammenfassenden Wiederholungen im G. u. Rg. angesetzten Stunden wurde auf sechs im Halbjahr bemessen.

In dem Absatz a) Allgemeines Lehrziel ist der Wortlaut der Stelle „Kenntnis der physischen Beschaffenheit der Erdoberfläche und ihrer politischen Einteilung“ in der zweiten Hälfte geändert; es heifst jetzt „und der räumlichen Verteilung der Menschen auf ihr“. Dieser Änderung entspricht die unter b) Lehraufgaben sich wiederholende, wo der Ausdruck „physische und politische Erdkunde“, stets durch „Länderkunde“ bezw. „Landeskunde“ ersetzt ist. Damit ist die Kirchhoffsche Forderung erfüllt, dafs dem Schüler das politische und das physische Bild nicht nebeneinander, sondern in inniger Verknüpfung als eine Einheit geboten werde. Denn es heifst auch in den Methodischen Bemerkungen „die physische Erdkunde darf nicht grundsätzlich vor der politischen bevorzugt werden, beide sind vielmehr innerhalb der Landeskunde in möglichst enge Verbindung zu setzen“. Hierin ist auch die Änderung der Lehrstoffverteilung für die Tertien begründet, die in ihrer bisherigen Form ja schon oft als unhaltbar bezeichnet worden ist (z. B. Jb. XIV, 6 unten). In U III fällt die Wiederholung der politischen Erdkunde Deutschlands fort. Dafür ist die Länderkunde der aufsereuropäischen Erdteile mit der Behandlung der deutschen Kolonieen und deren Vergleichung mit den Kolonialgebieten anderer Staaten zu verbinden. Eine gewifs erfreuliche Änderung, da die Schutzgebiete doch ihrer Natur-

beschaffenheit nach mit den aufsereuropäischen Erdteilen zusammen gehören. O III ist jetzt ausschliefslich der Wiederholung und Ergänzung der Landeskunde des Deutschen Reiches gewidmet, während der U II die Länderkunde der übrigen europäischen Länder zufällt. In der Lehraufgabe für VI ist die Stelle „Oro- und Hydrographische Verhältnisse der Erdoberfläche im allgemeinen und nach denselben Gesichtspunkten Bild der engeren Heimat insbesondere — “ durch die ansprechendere Fassung „Anfangsgründe der Länderkunde beginnend mit der Heimat und mit Europa“ ersetzt. Der Zusatz „wie in V in Verbindung mit der Naturbeschreibung“ ist fortgefallen, obgleich gerade hier ein Handinhandgeben der beiden Fächer nützlich erscheint. Wenn es in der Lehraufgabe für V früher hiefs „physische und politische Erdkunde Deutschlands“, heifst es jetzt „Länderkunde Mitteleuropas, insbesondere des Deutschen Reichs“. Durch den Zusatz ist wohl einer irrtümlichen Auffassung des Begriffs Mitteleuropa vorgebeugt und die Änderung ganz im Sinne Kirchhoffs (Mensch und Erde, S. 113: es empfiehlt sich wohl jenes Herzland Europas, d. h. Deutschland, nur als Mitteleuropa zu bezeichnen).

Die Lehraufgabe für O II—O I der lateintreibenden Anstalten scheint mir entschieden zu hoch bemessen. Was kann Erspriefsliches geleistet werden, wenn den erdkundlichen Wiederholungen nur mindestens sechs Stunden im Halbjahr zugewendet werden und neben dem Wesentlichsten aus der allgemeinen physischen Erdkunde gelegentlich auch einiges aus der Völkerkunde und eine vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege bis zur Gegenwart gefordert wird? Die Klagen der Fachlehrer werden nicht eher schwinden, als bis der Erdkunde auch an diesen Anstalten die gleiche Zeit eingeräumt wird wie an den Oberrealschulen.

Die Methodischen Bemerkungen weisen folgende Zusätze gegen 1892 auf. Unter 1. An Zahlenmaterial sind auf den einzelnen Gebieten stufenweise nur wenige, stark abgerundete Vergleichsziffern festzulegen.

2. . . . Wandkarte und Atlas bilden . . . den Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichts in der Klasse. Das Lehrbuch dient als Führer der häuslichen Wiederholung. Anzustreben ist, dafs in diesem bei den Namen die richtige Aussprache und Betonung angegeben wird. Bei der Betrachtung der Einzelländer sind auch die wirtschaftlichen Hilfsquellen in geeigneter Weise zu berücksichtigen.

3. In den unteren und mittleren Klassen ist tunlichst darauf zu halten, dafs alle Schüler denselben Atlas gebrauchen. Ob ein Einheitsatlas für alle Klassen oder ein Stufenatlas zu wählen sei, bleibt den einzelnen Anstalten überlassen. Jedenfalls sind von den unteren Klassen gröfsere Atlanten auszuschliefsen. Bei Neuanschaffung von Wandkarten ist darauf zu sehen, dafs das System dieser mit dem der Atlanten, welche von den Schülern gebraucht werden, möglichst übereinstimmt.

4. Sehr wichtig ist . . . das Zeichnen als ein Hilfsmittel zur Förderung klarer Anschauungen und zur Einprägung festen erdkundlichen

Wissens .... Häusliche Zeichnungen sind im allgemeinen nicht zu verlangen. Die Schüler werden sich nach vorbildlichem Zeichnen des Lehrers auf freihändige Anfertigung einfacher Skizzen während der Unterrichtsstunden zu beschränken haben. Ausgeschlossen ist das bloſse Nachzeichnen von Vorlagen ...

5. Wünschenswert ist, daſs auf allen Stufen der Unterricht in der Erdkunde in die Hand von Lehrern gelegt werde, die für ihn durch eingehende Studien besonders befähigt sind; auch ist darauf zu achten, daſs er an den einzelnen Anstalten nicht unter zu viele Lehrer verteilt werde. ....

In den Klassen, deren Lehrplan nur je eine Stunde in der Woche für Erdkunde aufweist, ist darauf zu halten, daſs diese Zeit regelmäſsig und uneingeschränkt dafür zur Verfügung bleibt.

Aus diesen Zusätzen ist zu ersehen, daſs die Verhandlungen der Direktorenversammlungen und Geographentage nicht unberücksichtigt geblieben sind (vgl. z. B. Jb. XIV, 6 und 7).

Auch der XIII. Deutsche Geographentag (Pfingsten 1901, Breslau) hat sich in zwei Haupt- und zwei Fachsitzungen wieder eingehend mit der Stellung der Erdkunde auf den höheren Schulen beschäftigt. In der zweiten Sitzung, deren Beratungsgegenstand die *Organisation des geographischen Unterrichts* war, sprachen Prof. H. Wagner über die *Organisation des geographischen Unterrichts nach den neuen Lehrplänen,* Direktor Auler zur *Lage des geographischen Unterrichts nach den neuen Lehrplänen* und Oberl. Heinrich Fischer-Berlin über *die in der Organisation unseres höheren Schulwesens liegenden Schwierigkeiten für eine gedeihliche Entwickelung des Erdkunde-Unterrichts.*

Wagner bezog sich in seinen Ausführungen wiederholt auf seine Denkschrift (*Die Lage usw.* vgl. Jb. XV, 1 ff.) und begründete als die zwei unerläſslich scheinenden Forderungen, deren Durchführung von den Geographentagen mit allem Nachdruck zu betreiben sei, 1. der Erdkunde muſs die gleiche Fürsorge wie den anderen Realfächern im Rahmen der Lehrpläne zu teil werden, und 2. der geographische Unterricht muſs an allen Schulen bis zum Schluſs durchgeführt werden. Er erkennt in den neuen Bestimmungen doch wesentliche Fortschritte, zumal in der Aufnahme des oben erwähnten Zusatzes 5 der Methodischen Bemerkungen. Da in den Verhandlungen der Junikonferenz 1900 die Erdkunde überhaupt kaum erwähnt wird (vgl. H. Fischer: *Der Geographieunterricht an den preuſsischen höheren Schulen und die Junikonferenz.* Hettners GZ. VII, 636 ff.), so ist die Aufnahme des Zusatzes wahrscheinlich dem Einfluſs der Wagnerschen Denkschrift zuzuschreiben.

Auler besprach die Abänderungen der neuen Bestimmungen, hob verschiedene Fortschritte in den Lehraufgaben, wie in den Methodischen Bemerkungen hervor, fand aber die Fassung des Zusatzes 5 zu zahm und wünscht statt des „Wünschenswert“ ein „Notwendig“. Auch die für alle Schulen gleichen sorgsamst abgegrenzten Lehraufgaben haben wenig

Wert, da die ungleiche Stundenzahl der drei Arten von Anstalten — auf dem Gymnasium fällt der Schwerpunkt des erdkundlichen Unterrichts in die Unterklassen, am Realgymnasium in die mittleren, an der Oberrealschule in die oberen Klassen — in der Praxis, was die lateintreibenden Anstalten angeht, zu erheblichen Einschränkungen führen mufs. Aber auch die vermehrte Stundenzahl der Oberrealschule hat für die Allgemeinheit nur geringe Bedeutung, da der intensivste erdkundliche Unterricht nur einer verschwindenden Anzahl von Schülern zu gute kommt, und da der Unterricht in der Erdkunde wie in den Naturwissenschaften erst bei gereifteren Schülern seine rechte Wirksamkeit entfaltet. Der Redner besprach dann die Bedeutung der Lehraufgaben für die einzelnen Klassen an den verschiedenen Anstalten und fand die heutige Stoffverteilung besonders für die Gymnasien ungünstig und doch anderseits kaum anders möglich; namentlich kommen die aufsereuropäischen Erdteile über Gebühr zu kurz. Für die realen Anstalten empfehle sich die Ausdehnung des propädeutischen Kursus auf VI und V mit Einfügung der Erarbeitung der ersten Vorstellungen auf dem Gebiete der mathematischen Geographie in das Pensum der V. Hieran würde sich von IV bis O III ein Kursus der Länderkunde schliefsen und zwar möglichst parallel mit dem geschichtlichen Pensum, damit ein Fach das andere in gesunder Konzentration stütze und Überlastung des Schülers vermieden werde. IV behielte dann seine bisherige Lehraufgabe, U III fiele die Länderkunde Mitteleuropas zu. Vor Eintritt in das schwierige Gebiet der Länderkunde der aufsereuropäischen Erdteile, die der O III zuzuweisen wäre, wäre eine elementare mathematische Erdkunde zur Einführung in das Verständnis klimatischer Fragen (doch ohne wissenschaftliche Begründung) am Platze. Um den Umfang dieses Pensums abzumindern, wäre dem Pensum der IV die hier bei der geschichtlichen Lehraufgabe so naturgemäfse Übersicht über Vorder-Asien und das mittelmeerische Afrika zuzufügen. U II bekäme dann mit der Wiederholung der Länderkunde von Europa den für die vielen hier abgehenden Schüler so nötigen Abschlufs.

Die Lehraufgabe für die Oberstufe ist nach Auler selbst für den Fachmann auf der Oberrealschule überreichlich bemessen und sorgsame Auswahl wie Fühlung mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht dringend nötig. Geologische Unterweisungen sind im bescheidensten Umfange erst in O I, und die Grundzüge der allgemeinen physischen Erdkunde erst am Ende des Schuljahrs zu behandeln, da dann auf die Ergebnisse des naturwissenschaftlichen Unterrichts Bezug genommen werden kann. Um auf den geschichtlichen Unterricht vorzubereiten, sind die zusammenfassenden Wiederholungen und die Betrachtung der Handelswege — dies gilt vor allem für das Gymnasium und Realgymnasium, wo der Historiker damit beauftragt ist, und sich hierauf wird beschränken müssen — am besten in den Anfang des Schuljahrs zu legen, so dafs in O II die Mittelmeerländer und die Handelswege des Altertums, in U I vor allem Mitteleuropa mit Frankreich und England und die mittelalterlichen Han-

delswege, in O I die Handelswege der Neuzeit, das übrige Europa, die Vereinigten Staaten, das Monsungebiet und die Kolonieen zu behandeln sind. Die wirtschaftlichen Hilfsquellen werden erst in der Oberstufe selbst besonders berücksichtigt werden, da hier die Belehrungen über wirtschaftliche und soziale Verhältnisse in der Geschichte breiteren Raum einnehmen. Am Schlufs beklagt sich A. über den Passus der Methodischen Bemerkungen, „dafs unbeschadet der Bedeutung der Erdkunde als Naturwissenschaft vor allem der praktische Nutzen ins Auge zu fassen sei" (der einfach aus den Bestimmungen von 1892 herübergenommen ist). Die Naturwissenschaften seien viel besser bewertet, da dort die Aneignung für das Leben anwendbarer Kenntnisse, nicht als Endziel, sondern nur als ein Mittel zur Förderung der allgemeinen Bildung hingestellt werde.

Fischer geht in seinem Vortrage von der nach seiner Ansicht unzweifelhaften Tatsache aus, dafs die Lage des erdkundlichen Unterrichts an den höheren Schulen unbefriedigend sei, und von einem Worte des verstorbenen Direktor Schwalbe auf der Junikonferenz: „die Geographie ist von den höheren Schulen eigentlich so gut wie ganz ausgeschlossen". Er sucht die Schwierigkeiten, mit denen dieser Unterricht noch zu kämpfen hat, darin, dafs bei dem jugendlichen Alter der Hochschulgeographie ihre Jünger in der Schule noch nicht den nötigen Wirkungskreis gefunden haben, um eine Methodik aufzubauen. Es herrsche eine beispiellose Zersplitterung der Lehrkräfte, Zersplitterung in der Auswahl der Atlanten und der Verwendung der Lehrbücher, Zersplitterung bei den geographischen Wiederholungen, „den berühmten" in der Hand des Historikers und Mathematikers. Ebenso schlimm sei es im Anfang in VI, weil die Verknüpfung zwischen der Heimatskunde der Vorschule und der erdkundlichen Lehraufgabe der Sexta meist ganz fehle (Leider nur zu wahr!). Nach einer nichts Neues bringenden Äufserung über Schülerausflüge, geht der Redner zu einer anderen Ursache über, der weit verbreiteten Unklarheit über den Wert eines fachmännisch erteilten Erdkundeunterrichts, die sich aus Stellenausschreibungen der Schulverwaltungen und den Übersichten im Kunze über die anstellungsfähigen Kandidaten nach ihren Hauptfächern ergibt. Weitere Ursachen seien die seit Anfang des 19. Jahrhunderts zur Herrschaft gekommenen Uniformierungs-Tendenzen der Schulaufsicht, die im Kampfe der Berechtigungen entstandene Lehrfächer-Hypertrophie, bei der es der Erdkunde als Spätling schwer falle, sich den geeigneten Platz zu erwerben. Die höheren Schulen blieben hinter der Gesamtentwicklung unseres Volkes immer weiter zurück und nur ein gründlicher Umbau des höheren Unterrichtswesens überhaupt im Geiste der gröfseren wissenschaftlichen und persönlichen Freiheit von Lehrern und älteren Schülern könne der Durchführung des fachmännischen Erdkundeunterrichts bis zum Schlufs zum Siege verhelfen.

Alle drei Redner wiesen nachdrücklich auf die Wichtigkeit der Gründung einer ständigen *Kommission für erdkundlichen Unterricht* hin, die dann in den Fachsitzungen tatsächlich zustande kam. Die Kommission soll

als Organ des Geographentages „den Kernpunkt für dauernde Verständigung geographischer Fachlehrer in Deutschland bilden und helfen, dafs der erdkundliche Unterricht in den Schulen auf eine den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechende Höhe gehoben werde“. Sie setzt sich aus 20 Mitgliedern, darunter 6 Hochschullehrer, aus allen Teilen des Reichs und Österreichs zusammen. Über die Art, wie die Kommission zu arbeiten haben wird, vgl. H. Fischer, *Einige Bemerkungen zur Gründung der Zentralkommission für erdkundlichen Unterricht,* im GA. 1901, S. 163.

Die *Methodik des geographischen Unterrichts* bildete den Beratungsgegenstand der 4. Hauptsitzung. Hier sprachen Prof. Dr. Becker-Wien *Zur Lehrbücherfrage,* Fischer-Hamburg über *Die wörtliche Benutzung des Lehrbuches im geographischen Unterricht,* Kirchhoff-Halle und Langenbeck-Strafsburg über *Die Verknüpfung der physischen und politischen Landeskunde im Schulunterricht* und Bludau behandelte die Frage *Was gehört aus der Projektionslehre auf die Schule?*

Becker hat im 1. Heft des XXII. Jahrgangs der ZSchG. unter dem Titel *Grundsätze für Lehrbücher der Geographie* 39 solcher Grundsätze, die bei Abfassung und Kritik der Schulbücher mafsgebend sein sollen, aufgestellt und hat die Fachlehrer zu einer öffentlichen Diskussion darüber eingeladen, an der sich bis jetzt Schwarzleitner-Graz, Mayer-Freistadt, Hödl, Hauptmann v. Sedlakowitz, Juritsch, Schlottmann, Oppermann und Haack (im GA.) beteiligt haben. Die bisherigen Erörterungen haben aber Beckers Erwartungen nicht entsprochen. In seinem Vortrage stellt er sich die Aufgabe, das Verhältnis zwischen Lehrbuch einerseits, Schüler, Lehrer und Karte anderseits festzulegen. Über das Verhältnis zwischen Lehrbuch und Schüler hat er nun eine Umfrage bei Schülern aller Kategorieen gehalten und kommt zu dem Ergebnis, dafs der Schüler in erster Linie vom Lehrbuch verlangt „die Möglichkeit, das, was im Buche als Lernstoff enthalten ist, leicht zu erfassen“. Diese Möglichkeit wird erreicht durch zwei Mittel, erstens Hervorhebung des eigentlichen Lernstoffs durch den Druck und zweitens geeignete Form der Darstellung, die den Schüler zur Ausbildung des sprachlichen Ausdrucks und der Sprachgewandtheit anleiten soll. Hier stehen sich die Lehrbücher im sogenannten Depeschenstil und die in breiterer Ausführlichkeit der Darstellung gegenüber, die beide ihre Berechtigung haben und Vorzüge und Nachteile für die Schule bieten, je nachdem der Unterrichtsvorgang des Lehrers mit der Art des Lehrbuchs übereinstimmt oder nicht. Der Lehrer mufs vom Lehrbuch verlangen können, dafs es auf der Höhe der wissenschaftlichen Forschung stehe, doch auch nicht aus der Acht lasse, dafs es für Knaben und nicht für wissenschaftlich gebildete Männer bestimmt sei. Eine grofse Gefahr und Schwierigkeit liegt hierbei in der schulmäfsigen Behandlung wissenschaftlicher Ereignisse und Aufnahme von gelehrten Fachausdrücken, besonders solchen aus der Geologie, zu denen dem Schüler die Prämissen fehlen. Das Lehrbuch mufs sich ferner dem Lehrplan des Lehrers anschliefsen, ihn beim Unterricht unterstützen, in-

dem es ihm vieles zu sagen erspart und so Zeit gewährt, anderes Schwierigeres zu erklären und durch Wiederholung zu befestigen. Das Lehrbuch darf die Zeichnung des Naturcharakters nicht vernachlässigen; wie das zu geschehen habe, ob durch Lesestücke, etwa in Form der Buchholzschen Schilderungen, die dann aber sehr sorgfältig gewählt sein müfsten, bleibt noch eine offene Frage. Eine Enquête zahlreicher Fachlehrer mufs erst einmal feststellen, was das Lehrbuch bringen soll, dann wird sich die Form des Lehrbuchs ergeben. Damit das Buch die Grundlage für das häusliche Studium bilde und zum selbständigen Denken anrege, bedarf es der Aufnahme von Fragen. In den Grundsätzen (ZSchG. XXII S. 3) unterscheidet B. Sachfragen, die auf das hinweisen, was aus der Karte zu entnehmen ist, Verstandesfragen, die das Erarbeiten mit den erworbenen Vorstellungen herausfordern sollen, und endlich Wiederholungsfragen. Lehrbuch und Karte müssen in Wechselbeziehung stehen, in jedem Lehrbuch der Unterstufe müsse das Kartenlesen ein eigenes Kapitel sein, das von der Heimat ausgehend, die Grundbegriffe der Kartenkenntnis vermittle. Auf allen Stufen aber müsse das Lehrbuch Kommentar der Karte sein, nicht so, dafs es die Karte beschreibe, sondern durch Fragen die Schüler anleite, die Karte genau anzusehen, durch Messen und Orientieren die richtigen Gröfsenverhältnisse zu gewinnen, auf die Darstellung der Unebenheiten, die Anwendung der Farben genau zu achten, — kurz aus der Karte alles herauszulesen, was er für den gegenwärtigen Fall brauche.

Der Vortrag von Fischer-Hamburg wurde ohne Diskussion abgelehnt.

Prof. Kirchhoff betonte in seinem Vortrage die Notwendigkeit der Darbietung einer einheitlichen Landeskunde; seine Ausführungen boten aber für den, der seine Methodik bei Baumeister und seine an anderen Orten oft geäufserten Ansichten kennt, nichts Neues. Langenbeck knüpfte an Kirchhoffs Ausführungen an und zeigte, dafs nur in den Lehrbüchern Kirchhoffs und seiner Anhänger die Verknüpfung von physischen und politischen Elementen wirklich durchgeführt ist, während die überwiegende Mehrzahl der Schulen noch Lehrbücher gebrauchen, die nicht auf der Höhe der modernen landeskundlichen Methodik stehen. Dafs diese noch nicht mit dem alten Schema gebrochen haben und dem richtigen Ziele der Darstellung wirklicher geographischer Einheiten zustreben, sei im wesentlichen die Schuld der preufsischen Lehrpläne von 1892 mit ihrer unglücklichen Lehraufgabe für die beiden Tertien. Im weiteren legt Langenbeck dar, wie er sich die Behandlung der Landeskunde auf der Schule denkt. Für die unteren Klassen tritt er dafür ein, physische und politische Landeskunde noch wesentlich getrennt zu behandeln, doch so, dafs die wechselseitigen Beziehungen beider stets hervorgehoben werden, so weit sich das eben bei dem beschränkten Mafse, in dem klimatologische, kultur- und wirtschaftsgeographische Verhältnisse auf dieser Stufe sich bieten lassen, möglich ist. Die politischen Gebilde sind möglichst zu natürlichen Gruppen zu vereinen, so z. B. die Länder im Gebiete des baltischen Höhenrückens und der Ostseeküste, so Provinz Sachsen, An-

halt und die Thüringischen Staaten, so auch Königreich Sachsen und Schlesien. Auf der Mittelstufe dürfen dem Schüler nur einheitliche Landschaftsbilder, die Physisches und Politisches innig verschmelzen, geboten werden. Den Schilderungen der einzelnen Landschaften sollten aber die Übersichten über die gröfseren natürlichen Gebiete vorausgeschickt werden, damit dem Schüler das früher gewonnene Verständnis für den Verlauf einer Einzelerscheinung über gröfsere Landräume nicht verloren gehe. Es folgt dann die Darstellung der Behandlungsweise an dem Beispiel der Alpen, wobei auch mit dem Allgemeinen begonnen wird. L. rät zum Schlufs bei Abgrenzung der Einheiten ja nicht schematisch zu verfahren. Wenn in vielen Fällen auch die orographischen Verhältnisse mafsgebend seien, so liefsen sich in anderen doch ebenso gut die hydrographischen, klimatischen und selbst die politischen heranziehen, je nachdem eins dieser Momente als das herrschende auftritt.

Bludau wies darauf hin, dafs durch die Forderung der Lehrpläne, in den beiden unteren Klassen ins Kartenverständnis einzuführen, die Kunst des Kartenlesens ein Teil des erdkundlichen Unterrichts geworden sei. Wenn man sich aber bei der Einführung in das Verständnis der Terrain- und Situationsdarstellung, sowie der Kartenschrift bescheide, so sei eine solche Auffassung der Lehraufgabe entschieden zu eng. Kartenlesen müsse auf allen Stufen betrieben werden, und dazu sei die Einführung in die Projektionslehre, vor der die meisten Lehrer wegen des mathematischen Anstrichs dieses Gegenstandes eine gewisse Scheu zu haben scheinen, nötig. Unter Zuhilfenahme von Demonstrationen am Globus, sowie auf dem Kartenbilde des Atlas und Zeichnung an der Wandtafel könne der Lehrer bei Benützung einiger mathematischer Vorbegriffe, die auch dem schwächsten Schüler der Mathematik geläufig sein müssen, bei gewöhnlichem gesunden Menschenverstande und etwas Anschauungsvermögen auf seiten des Schülers, diesen in den Stand setzen, das Grundgesetz und die wichtigsten Eigenschaften, zunächst der Kegel-, Cylinder- und azimutalen Projektionen, dann auch der Bonneschen, Sansonschen und Mollweideschen Projektion zu verstehen. Der Begriff der Flächentreue, ebenso des weniger wichtigen und häufigen der Abstands- oder Längentreue sei leicht zu erklären. Am schwierigsten sei die Erklärung der Winkeltreue und diese sei zu vermeiden, wenn nicht die Atlanten immer noch von der für Schulzwecke aller ungeeignetsten der Projektionen, der Merkatorkarte beherrscht würden. Eine methodische Behandlung der Projektionslehre auf der Schule, wo sie am besten in U II, gelegentlich auch früher am Platze sei, würde auch der ganzen Kartenkunde und damit wiederum dem wissenschaftlichen Fortschritt zu gute kommen.

Dafs die Mehrzahl der jetzt von den geographischen Methodikern erhobenen Forderungen durchaus nicht neu sind, zeigen die kritischen Bemerkungen Chr. Grubers *Über Geographie und geographischen Unterricht an höheren Lehranstalten,* eine Ergänzung des im Vorjahr erwähnten trefflichen Buches „Über die Entwickelung der geographischen Lehr-

methoden im XVIII. und XIX. Jahrhundert" (vgl. Jb. XV, 6). Während das letztere Werk den jeweiligen Stand der erdkundlichen Methodik im Zusammenhange mit den grofsen pädagogischen Strömungen der älteren und neueren Zeit zu schildern bestimmt ist, soll die vorliegende die Beziehungen zwischen der Geographie als Forschungszweig und als Unterrichtsgegenstand einigermafsen hervorkehren. Das Werk zerfällt in drei Teile. Der erste handelt vom Entwickelungsgang, Zweck, Inhalt und von den Grenzen der Geographie als Forschungszweig. Abschnitt 1—7 heben die Verdienste Ritters und seiner Vorgänger, (besonders auch Joh. Georg Müllers und Rühle v. Liliensterns), A. v. Humboldts, Peschels und der neueren akademischen Vertreter der Erdkunde hervor und treten den Behauptungen Wisotzkis, dafs die Geographie bis zum Anfang des XIX. Jahrhunderts immer nur vom Nützlichkeitsstandpunkte aus betrieben worden sei, und Gerlands, dafs die wesentliche Aufgabe der Geographie darin liege, die fortwährende unmittelbare Wechselwirkung zwischen Erdinnern und Erdoberfläche nachzuweisen, entschieden entgegen. Abschnitt 8 stellt sorgfältig die Grenzen der Geographie gegenüber der Geschichte, Geologie und Statistik fest. In Abschnitt 9 endlich fafst Gr. in Anlehnung an Ratzel seine Anschauungen über Zweck und Ziel der Geographie zusammen: I. Die Geographie ist die Wissenschaft von der natürlichen Ausstattung der Erdräume mit besonderer Rücksicht auf die natürlichen Daseinsbedingungen des Menschen. II. Trotz ihrer weltumspannenden Aufgabe, zu deren Lösung sowohl die mathematisch-physikalisch-exakte, als die biologisch-historisch-konklusive Methode angewendet werden müssen, ist die Geographie eine einheitliche und selbständige Wissenschaft. III. Der grofse einheitliche Zug, der das Wesen der Geographie durchflutet, ist besonders in der zukünftigen Forschung mit Nachdruck hervorzukehren, und IV. Durch den gewaltigen Aufschwung aller der Erdkunde verwandten Naturwissenschaften hat die allgemeine physikalische Erdkunde in den jüngsten Jahrzehnten eine viel ausgiebigere Förderung erfahren, als die Länderkunde im besonderen. Für sie liegt vor allem nach der volkswirtschaftlichen und anthropogeographischen Richtung hin in Zukunft noch ein weites Arbeitsfeld offen. Wissenschaft und Schule haben es gleichzeitig mit Verständnis und Ausdauer zu bebauen.

Der zweite Teil: „Über die Vergangenheit der deutschen Schulgeographie" beruht im wesentlichen auf den Darlegungen des vorjährigen Werkes und schliefst mit einer Würdigung von Peschels Stellung in der Geschichte des erdkundlichen Unterrichts.

Der dritte Teil: „Blicke auf die gegenwärtige Schulgeographie und ihre zukünftige Ausgestaltung" geht nach einer kurzen Charakteristik der modernen Strömungen in der Schulgeographie, (zu deren Lobe gesagt werden mufs, dafs jetzt die Methodenreiterei immer mehr verstummt), zu einer Würdigung der Bedeutung Ratzels, der Ritter gegenübergestellt wird, für das geographische Lehrverfahren über. Ratzels Vortrag über die Lage wird besprochen, dann wird gezeigt, wie eine Anzahl Sätze aus

Ratzels Anthropogeographie sich gelegentlich im Unterricht verwenden lassen und endlich desselben „Deutschland“ empfohlen. Das Schlufskapitel: Was hat die Schulgeographie in Zukunft hauptsächlich zu beobachten, bringt 16 Leitsätze mit Erläuterungen. Da sie alle methodischen Grundfragen in klarer Fassung enthalten, so setze ich sie, ohne die Erläuterungen, hierher:

1. Der geographische Unterricht an höheren Lehranstalten hat an seinem Teile dazu beizutragen, dafs der Charakter der Erdkunde als freier und selbständiger Wissenszweig gewahrt bleibe und weiter befestigt werde.

2. Deshalb gelten auch für ihn — und zwar in erhöhtem Sinne — die Grenzlinien, welche die Erdkunde von der Geschichte, Geologie und Statistik trennen. Tatsachen aus diesen Wissensgebieten sind im Geographieunterricht nur soweit heranzuziehen, als sie mit den geographischen Verhältnissen in innigem Zusammenhange stehen und diese dadurch ihre Erklärung finden.

3. Auch der einheitliche Zug im Wesen der Erdkunde mufs im geographischen Unterricht zum Ausdruck kommen, was am natürlichsten und vorteilhaftesten dadurch geschehen kann, dafs er von fachmännisch vorgebildeten Lehrern erteilt wird. Geographische Sonderdisziplinen haben im geographischen Unterricht an Mittelschulen keine Existenzberechtigung.

4. Durch alle Lehrstufen, von der höchsten bis zur niedrigsten, hat der geographische Unterricht gleich dem naturkundlichen das wissenschaftliche Verfahren einzuhalten.

5. Man übersehe nicht, dafs sich die erdkundliche Belehrung ganz besonders auch zur systematischen Pflege einer tüchtigen und gesunden Phantasie eignet.

6. Der Lehrstoff ist auf das wirklich Bedeutsame, Charakteristische und Dauernde in den geographischen Erscheinungen zu beschränken.

7. Eine Hauptaufgabe der zukünftigen Schulgeographie liegt auf dem Gebiete der Länderkunde.

8. Nicht alle Länder sind gleichmäfsig eingehend und stets in unwiderruflich gleicher Reihenfolge zu behandeln. (Vaterland und die mit ihm in Beziehung stehenden Kultur- und Handelsstaaten liegen am nächsten).

9. Auf Länder von „temporeller Wichtigkeit“ ist die notwendige Rücksicht zu nehmen und zwar schon deshalb, weil dadurch das Interesse der Schüler an geographischen Darstellungen und aktuellen Begebenheiten in hohem Mafse beeinflufst wird und gewinnen kann.

10. Auf die möglichst allseitige Behandlung solcher Anschauungsbilder, welche typische, in den Grundzügen allenthalben auf der Erde wiederkehrende Landschaften (Kammgebirge, Plateaus, Dünenlandschaften usw.) darstellen, ist ein besonderes Gewicht zu legen.

11. Neben den üblichen Veranschaulichungsmitteln sollen vor allem Reliefkarten möglichst grofsen Mafsstabs — auch mit geologischer Fär-

bung — und ferner die wichtigsten gebirgsbildenden Gesteine (hauptsächlich aus dem Gebiet des Deutschen Reiches) beim geographischen Unterricht zur Verwendung kommen. Aufserdem hat das Experiment, vor allem bei Einführung in die allgemeine Erdkunde zu seinem Rechte zu gelangen. (Empfohlen wird u. a. Reyer, Geologische und geographische Experimente, Wien 1892).

12. Der Parallelismus von Geographiebuch und Atlas ist von hoher unterrichtlicher Bedeutung.

13. Noch ein gröfseres Gewicht sollte, vor allem in Süddeutschland, künftighin auf Schülerwanderungen und Schulreisen gelegt werden.

14. Ferner empfiehlt sich als ganz besonders anregend der Besuch geologischer, ethnographischer und kunstgeschichtlicher Sammlungen der einzelnen Schulorte.

15. In die Schülerbibliotheken sind für alle Klassen, hauptsächlich für die mittleren und unteren, tüchtige geographische Schilderungen und Reisebeschreibungen einzustellen, und die Zöglinge mögen angehalten werden, sie fleifsig und mit Nutzen zu lesen. Wirksam erweisen sich gelegentliche Hinweise auf solche Schriften bei Einführung in die Länderkunde.

16. Niemals möge es beim geographischen Unterricht an höheren Lehranstalten an einem vollgerüttelten Mafse von Kritik ermangeln. Als Zusatz folgt:

17. Bei allem aber vergesse kein Lehrer der Erdkunde die Mahnung H. Wagners: Zur bleibenden Erfassung des Naturlebens ist der jugendliche Geist im allgemeinen noch nicht reif genug. Nur Samen, die oft sehr spät aufgehen, können ausgestreut werden. — Sieht man von dem formalen Bildungswerte ab, so bleibt und sollte bleiben als Niederschlag des geographischen Unterrichts eine Summe von Vorstellungen, die sich, wenn das Gedächtnis die Einzelheiten hat entschwinden lassen, bei späterer Anregung und Beschäftigung mit dem Gegenstande leicht zu lebendigen Bildern wieder ergänzen lassen.

Hasserts Aufsatz *Über das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht* benutzt fast das ganze schon vorhandene umfangreiche Material über diesen Gegenstand, sichtet die Gründe für und wider das Zeichnen, charakterisiert die wichtigsten Verfahrungsweisen und gelangt schliefslich zu einer Reihe von 15 Leitsätzen, in denen er — unter Warnung vor jeder Überspannung der Anforderungen — für mafsvollen Gebrauch des Skizzenzeichnens nach einer beliebigen Methode, die aber mit der beschreibenden Hand in Hand gehen mufs, eintritt. Als Vorlage für die Skizze soll dem Schüler lediglich der Atlas dienen.

Höck schreibt über *Die biologische Erdkunde im Schulunterrichte* und findet, dafs sie auf unseren Schulen vernachlässigt wird, da sie zu den Fächern gehört, die in zwei verschiedene Gebiete hineinragen. Sie darf aber, da die Verbreitung der Lebewesen mit der Klimakunde eng zusammenhängt, nicht unberücksichtigt bleiben. Naturkundlicher und erd-

kundlicher Unterricht müssen sich gegenseitig unterstützen, indem der letztere für die Völkerkunde, jener für die Pflanzen- und Tiergeographie die Vorbereitung übernimmt.

Die Völkerkunde in den Unterklassen beschränkt sich auf Erwähnung der wichtigsten gröfseren Völkergruppen und Hinweis auf die wichtigsten Körpermerkmale, unter Vorzeigung von Bildern, auf die genauer einzugehen ist. Im Anschlufs an Kirchhoffs Rassenbilder ist auf die Verbreitung der Rassen hinzuweisen. Die Gesamteinteilung der Menschen und Übersicht über die Rassen sind am besten in das letzte Halbjahr des naturwissenschaftlichen Unterrichts (also nach U II der Realschulen) zu verlegen. Hier sind auch die wichtigsten Sprachgruppen in ihren Eigentümlichkeiten an der Erdkunde entlehnten Beispielen zusammenzufassen.

Die Zusammenfassung der Kenntnisse über Tier- und Pflanzenverbreitung gehört als Krone in den naturwissenschaftlichen Unterricht hinein, wie auch der erste Grund dazu ganz von der Naturwissenschaft gelegt wird. Bei der Erwähnung biologischer Tatsachen in der Erdkunde und erdkundlicher in der Naturgeschichte müssen die betreffenden Lehrer genau mit der Verteilung des Lehrstoffs des anderen Faches vertraut sein. Gesamtdarstellung der Tierverbreitung bildet den passenden Abschlufs der gesamten Tierkunde (O III). Da die Tierwelt für die Geographie nicht so bedeutungsvoll wie die Pflanzenverteilung, so mufs letztere einen breiteren Raum in der Erdkunde beanspruchen. Hierzu ist nötig, dafs der Geographielehrer in Flora und Fauna fachmännisch eingearbeitet sei, was leider selten der Fall, da Biologie nicht bis in die obersten Klassen durchgeführt ist und nicht mindestens genügende Leistungen in der Abgangsprüfung gefordert werden. Biologie und Erdkunde müfsten da in eine Hand gelegt werden. Für die Ausgestaltung des zusammenhängenden Unterrichts in der Pflanzengeographie empfiehlt H. seine „Grundzüge der Pflanzengeographie“. Dem zusammenhängenden Unterricht mufs in beiden Fächern vorgearbeitet werden, und der Schüler mufs in den Begriff der Pflanzengemeinschaften und Bestände aller Art allmählich eingeführt werden, da dies für die Landschaftsschilderung besonders wichtig ist. Dazu sind Bildertafeln und Reisebeschreibungen zu benutzen, wenn solche von echten Naturforschern herrühren. Der Hauptwert der Pflanzengeographie und der biologischen Erdkunde überhaupt liegt darin, dafs die Abhängigkeit der Lebewesen und ihre Verbreitung von der Lage und Beschaffenheit des Landes gezeigt wird, nur dann kann neben Gedächtnis und Verstand auch das Gemüt gebildet werden. Zum Schlufs werden zur Förderung biologischer Kenntnisse in weiteren Volksschichten Vorträge und volkstümliche Darstellungen der wissenschaftlichen Ergebnisse durch die Lehrer als wichtig bezeichnet.

Die mathematische Geographie in ihrer Mittelstellung als empirische und mathematische Wissenschaft behandelt Geifsler. Die mathematische Geographie als Lehrgegenstand hat mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen, da mit Begriffen aus der Mathematik und Physik operiert wird,

die dem Schüler vielfach noch ganz unverständlich sind. Die wesentlichen Begriffe müssen empirisch klargemacht (zahlreiche Beispiele) und zum Verständnis gebracht werden, ohne dafs dabei die mathematische Seite vernachlässigt wird. Gerade dadurch wird die mathematische Geographie vorzüglich geeignet, zwischen den rein empirischen Stoffen und den abstrakteren zu vermitteln. Auch für das propädeutische geometrische Zeichnen und die Physik kann dieser Unterricht nutzbar gemacht werden.

Die deutschen Grofsstädte von C. Reichardt ist ein Versuch, die Ergebnisse der letzten Volkszählung von 1900, soweit sie die Grofsstädte betreffen, für die Stufe des Systems nutzbar zu machen, indem der Schüler angeleitet wird, aus gegebenen Tatsachen und Verhältnissen Schlüsse von allgemeiner geographischer Bedeutung zu ziehen. R. ordnet die stark abgerundeten Zahlen nach Reihen, vergleicht diese Werte mit den entsprechenden der Union und leitet unter Heranziehung der Volksdichte eine Schlufsfolgerung auf die gröfsere wirtschaftliche Zentralisation in den Vereinigten Staaten ab. Dann wird die Verteilung der Städte zuerst nach der politischen Einteilung, dann nach geographischen Gesichtspunkten (Seeküste, nordöstliches Tiefland, Vorland des Mittelgebirges, Mittelgebirge), sowie nach Stromgebieten (gröfsere Bedeutung der Elbe gegenüber der Oder) und historischen Stammesgebieten, nach Länge und Breite vorgenommen und den Gründen der Verschiedenheit nachgegangen. Die Ergebnisse sind zum Teil recht hübsche, aber ich zweifle, dafs selbst reifere Schüler genügendes Interesse für diese Untersuchungen, bei denen alles auf die Leitung des Lehrers ankommt und die viel Zeit erfordern, haben werden. Ich zweifle auch, dafs die Schüler selbständig zu den Schlufsfolgerungen gelangen können, zu denen R. kommt, nachdem er die Ergebnisse der Zählungen von 1900 und 1871 miteinander verglichen hat, nämlich: Keine Zentralisierung des städtischen und nationalen Lebens, sondern eher ein zentrifugaler Zug in der Entwickelung des städtischen Lebens.

Die Programmabhandlung *Die Namen und Zahlen im geographischen Unterricht* von Regeler kommt zu dem Ergebnis: Die Anzahl der Namen und zu lernenden Zahlen ist in den meisten Schulbüchern der Erdkunde noch zu grofs. Eine hinreichende Sicherheit in der Schreibung geographischer Namen wird sich in der Schule ohne besondere Übungen erreichen lassen, wenn bei der Auswahl der Lehrmittel darauf geachtet wird, dafs Atlas und Lehrbuch in der Schreibung der Namen übereinstimmen. Die Aussprache geographischer Namen ist nicht zu vernachlässigen, besondere Übungen zur Erzielung einer richtigen Aussprache sind aber nicht anzustellen. Die richtige Aussprache ist durch Benutzung eines Lehrbuchs mit Angabe der Aussprache und durch die Beseitigung der Zersplitterung des geographischen Unterrichts (mehr Fachleute!) zu fördern. Die Erklärung hat sich nicht auf alle geographischen Namen zu erstrecken, deren Bedeutung feststeht, sondern der Lehrer hat sich unter Berücksichtigung der Kenntnisse seiner Schüler auf diejenigen Namen zu

beschränken, deren Erklärung leicht behalten wird und dabei in das Wesen der betreffenden Gegenstände lohnende Einblicke gewährt. Die Zahlen sind stark abzurunden und zu veranschaulichen. Durch eine beschränkte Anzahl passend gewählter Mafse läfst sich vielfach erreichen, dafs nur kleine Zahlen dem Gedächtnis einzuprägen sind und dabei doch die Möglichkeit gewahrt bleibt, die Gröfse beliebiger gleichartiger Objekte miteinander unschwer zu vergleichen. Die gelernten Zahlen sollen nicht unbenutzt bleiben, sondern der Schüler angehalten und befähigt werden, sie zu gebrauchen. Durch richtige Behandlung der Namen und Zahlen wird der erdkundliche Unterricht belebt und vertieft, die Arbeitslast des Schülers verringert, sein Können vermehrt, der Sinn für Mafs und Zahl in ihm geweckt.

Der Titel des Aufsatzes von Nagele *Der Leitfaden im geographischen Unterricht* ist irreleitend, denn nach einer Betrachtung über die bisher mifslungenen Versuche, einen Unterschied zwischen Lehrbuch und Leitfaden zu konstruieren, und Bemerkungen über Heimatskunde an höheren Schulen, folgt eine Besprechung des Schlemmerschen Leitfadens, in der das Buch förmlich zerpflückt wird und unter Aufwendung eines umfangreichen Materials alles Mögliche aufgezählt wird, was in dem Leitfaden hätte besser gesagt werden können, beziehungsweise überhaupt nicht gesagt ist.

Die oben erwähnten Aufsätze von Höck und Geifsler bilden die ersten der neuen Zeitschrift *Vierteljahrshefte für den geographischen Unterricht* von Heiderich. Der Inhalt dieser Zeitschrift ist sehr reichhaltig; jedes Heft enthält 4—5 Aufsätze, dann sogenannte geographische Charakterbilder in der Behandlung für die Schule (Der Harz von K. Kollbach, Innsbruck und Wiener Neustadt von v. Muth. Die letzteren streng systematisch, etwas gekünstelt und zu viel Stoff enthaltend), kleinere Mitteilungen (z. B. „Läfst sich die moderne Behandlung der Geographie auch für Volksschulunterricht verwenden?“ und „Über die Form der Darstellung der geographischen Lehrbücher“ von Juritsch), eine Programmschau, geographische Rundschau und endlich Besprechungen. Die Zahl der Mitarbeiter (Reichsdeutsche und Österreicher) ist recht grofs und hoffentlich von guter Vorbedeutung für den Fortgang des Unternehmens, das einem Bedürfnisse entgegenkommt, da die ZSchG. doch mehr die Ziele der Elementarschule im Auge zu haben scheint.

II. Atlanten, Karten und Anschauungsstoff.

Die schon im Vorjahr erwähnte Neubearbeitung (23. Auflage) von Richters *Atlas für höhere Schulen* von Richter und Schulteis enthält 45 Karten mit 40 Nebenkarten. Der Atlas scheint mir mehr für die Bedürfnisse der Gymnasien als für die der Realanstalten zugeschnitten.

Sicherlich genügen die Karten zur allgemeinen Erdkunde den Bedürfnissen der letztgenannten Anstalten nicht vollständig, da sie im ganzen zu wenig Stoff bringen. Die Regenkarte der Erde z. B. leidet unter der unglücklichen Abstufung der Niederschlagsmengen (Gebiete unter 25 cm, mit 25—100, 100—150 und mehr als 150 cm Jahresniederschlag), da zwischen 25 und 100 eine Stufe fehlt und andererseits mit dem Aufhören der Abstufung bei 150 cm noch zu viel charakteristisch verschiedene Gebiete zusammenfallen. Die Karte der Florenreiche ist für den Schulunterricht nicht geographisch charakteristisch, sie würde für Unterrichtszwecke besser durch eine solche der Vegetationsgebiete (Wald, Kulturland, Grasland, Hochgebirgsflora usw.) oder durch eine Karte der Anbauzonen, wie sie in anderen Schulatlanten vorhanden, ersetzt. Eine Karte der Tierverbreitung vermisse ich, ebenso eine Darstellung der Volksdichte. Die Karte 7: Verbreitung der Menschenrassen und Völker weist manche Lücken auf; Mexiko und Mittelamerika zeigen überhaupt keine Andeutung der weifsen Bevölkerung, ebenso fehlt hier, wie in Brasilien, die Andeutung des starken Negerelements, dessen charakteristische Verbreitung über die südwestliche Union durch den grauen Klecks am Oberlauf von Savannah, Tennessee und Alabama nicht genügend hervortritt. Bei Afrika vermisse ich die Buschmänner, in Australien ist das Gebiet der Verbreitung der Europäer zu gering an Umfang. Die Karten auf Seite 9: Halbkugeln in Höhenschichten, und 10: Erdkarte mit Angabe der Strömungen, der durch die Meereswogen gegliederten Küsten (Fjorde und Rias) und der tätigen und erloschenen Vulkane sind recht gut, doch zähle ich im Gebiet von Ostafrika neben 9 erloschenen noch 9 tätige Vulkane aufgeführt, was sich wohl durch ein Druckversehen erklärt. Die Karte des Weltverkehrs (11) ist gut, doch könnten auch die Überland-Telegraphenlinien angegeben sein.

Bei den Karten zur Länderkunde fällt mir die Verschiedenheit der Mafsstäbe auf: 12/13 Europa 1 : 23 000 000, 35/36 Asien 1 : 47 000 000, 39 Afrika 1 : 40 000 000, 42 Nordamerika 1 : 36 000 000, 44 Südamerika 1 : 29 000 000 und 45 Australien und Polynesien 1 : 60 000 000. Ebensowenig System sehe ich im Verhältnis der Mafsstäbe der Erdteile zu denen der Einzelländer. Neben Europa mit 1 : 23 000 000 steht Deutschland und Österreich-Ungarn mit 1 : 5 000 000, Spanien, Frankreich, England, Italien mit 1 : 4 600 000, Schweiz 1 : 1 250 000, Dänemark 1 : 3 300 000, Skandinavien 1 : 9 000 000, Rufsland mit 1 : 14 500 000 und Balkanhalbinsel 1 : 5 500 000. Ebenso liegt die Sache bei Deutschland und seinen Untergebieten. Die physischen und politischen Übersichtskarten 14 und 15 1 : 5 000 000, die Teilkarten 18, 19, 20 1 : 2 900 000, dann 22 und 23 Mitteldeutschland und 24 Alpengebiet 1 : 3 500 000. Die letzte Karte No. 24 ist überflüssig, da sie bis auf einen Breitengrad sich mit No. 23 deckt und die politischen Grenzlinien und Alpenbahnen ebenso gut auf No. 23 hätten Platz finden können. Die Höhenschichtenkarte von Deutschland ist vorzüglich, aber zu klein (Mafstab 1 : 8 500 000).

No. 17 zeigt die Steinkohlen-, Braunkohlen- und Salzproduktion des Reiches. Wo bleibt das wichtige Eisen?

Was die Zeichnung der Karten zur Länderkunde angeht, so fällt die aufserordentlich starke Generalisierung bei den Flüssen und Grenzen auf. Die politischen Blätter sind in Flächenfarben gegeben, die Signaturen unterscheiden sechs Gröfsen von Ortschaften, Festungen, Schlösser, Klöster, Bäder, Schlachtfelder, Pässe. Die physischen Karten sind in Höhenschichten in Verbindung mit Schraffen gezeichnet, doch tritt die eigenartige Plastik nicht immer ganz scharf hervor, z. B. auf Karte 25, Schweiz. Recht gut sind namentlich die Karten der aufserdeutschen Länder Europas. Die Nebenkarten geben die Pläne von Hauptstädten und wichtigen Häfen mit Umgebung, Meeresstrafsen, Staatenübersichten und Landesteile, 2 Höhenprofile: a) Von der Maas bis zur Tarnowitzer Platte und b) von der Saône bis Kecskemét, und die Schlachtfelder um Metz und Leipzig. Diese beiden hätten ebenso wie die auf politischen und physischen Karten sehr zahlreichen Kreuze zur Bezeichnung der Schlachtorte in Fortfall kommen können.

Lüddeckes *Deutscher Schulatlas*, Mittelstufe und Unterstufe, hat von Dr. H. Haack eine vollständige Umarbeitung erfahren, über die dieser ausführlich im GA. 1901, S. 5 und 21 ff. berichtet. Das Werk macht in beiden Stufen einen vorzüglichen Eindruck und genügt den weitgehendsten Ansprüchen, die man an einen Schulatlas in Bezug auf Stoffauswahl, Ausführung, Mafsstäbe und die dem methodischen Fortschritt Rechnung tragende Anordnung der Karten stellen kann. Zur Einführung in das Kartenverständnis bringt Tafel I: Kartenmafsstäbe und Bergdarstellung an den Beispielen von Berlin und der Hörselberge mit Umgebung, No. 2/3 typische Oberflächenformen in trefflicher Auswahl. Bei den Karten zur Länderkunde steht das physische Bild (für Österreich-Ungarn, Deutschland und die Erdteile) dem politischen in gleichem Mafsstabe gegenüber. Die physische Karte enthält die Signaturen, aber nur die politische die Namen der Ortschaften, während das politische Bild, wenn auch in etwas schwächeren Tönen, auch die Erhebungen, doch ohne Namen und auch die Flüsse, diese jedoch meist mit Namen enthält. Der Fortschritt vom Nahen zum Fernen ist genau durchgeführt. Auf Mitteleuropa und Österreich-Ungarn folgen die europäischen Länder, sämtlich im Mafsstabe von 1:5000000, nur Rufsland 1:15000000, dann ganz Europa 1:25000000, 8 Karten zur allgemeinen Erdkunde von Europa 1 : 50000000, die sämtlich sauber und klar gestochen sind, ferner die Karten der Erdteile 1 : 50000000 und der Kolonieen 1 : 25000000 (nur Samoainseln zehnfach gröfser) und schliefslich die Erdkarten zur allgemeinen Erdkunde im Mafsstab von 1 : 100 und 200 Millionen. Die eingeschalteten Karten von Teilgebieten weisen den doppelten Mafsstab der Hauptkarten auf, nur Mitteldeutschland erscheint gegen Deutschland vierfach vergröfsert. Die Innenseite des Vorderdeckels enthält die Signaturen, die des hinteren Deckels eine Karte: Die Erde als Weltkörper. An Druckfehlern ist mir

nur ein einziger im Inhaltsverzeichnis aufgefallen. Für S. 12 ist der Mafsstab da mit 1 : 1250000 statt mit 1 : 2500000 angegeben.

Die Unterstufe ist im ganzen nur ein Auszug aus der Oberstufe. Die ersten Karten 1—3 sind fortgefallen und dafür eine Karte der Gebietsentwickelung Preufsens (Deutschland vor 1866) eingefügt. Die Karten 14/15 und 21, Österreich-Ungarn, Rumänien und Frankreich sind zu einem sehr schönen Blatt verschmolzen. No. 23 Niederlande und Belgien, 28/29 8 Karten zur allgemeinen Geographie von Europa, 32/33 Südliches Asien, S. 39 Vereinigte Staaten, 35 Afrika politisch, 41 Südamerika politisch fielen fort. Die 4 zuletzt genannten wurden durch Nebenkarten in halb so grofsem Mafsstab ersetzt. Blatt 36/37 deutsche Kolonieen in Afrika und 43 deutsche Kolonieen in der Südsee verschmolzen zu einem Gesamtblatte der deutschen Schutzgebiete im Mafsstab von 1 : 25000000. Für die am Schlufs fortgefallenen Erdansichtskarten 44/45 und 46/47 über Kolonieen und Weltverkehr, wie das Schlufsblatt: Die Erde als Weltkörper, wurden auf der Innenseite des Rückdeckels 4 Karten zur biblischen Geschichte eingefügt.

Der gleichfalls bei Perthes erschienene *Handelsschul-Atlas* von Langhans liegt in 2. Auflage vor. Er ist als Leitfaden beim Unterricht an Handelslehranstalten, als Hilfsmittel beim Studium der Volkswirtschaftslehre, als Nachschlagebuch und Ratgeber des Kaufmanns, sowie aller derer gedacht, die sich über den Welthandel und -Verkehr belehren wollen, dessen Äufserungen uns im täglichen Leben entgegentreten. Der deutsche Handel und Verkehr, das für den deutschen Kaufmann Wichtige ist besonders hervorgehoben. 3 Blätter, 6 Karten im Mafsstab von 1 : 20000000 sind der Roherzeugung der Erde gewidmet. Blatt 1 orientiert über tierische und mineralische Rohstoffe, 4 über pflanzliche Rohstoffe (Getreide und Mehlstoffe, andere Nahrungs- und Genufsmittel), 5 dsgl. über Gewürze, Drogen, technisch verwendete Pflanzen, Farb- und Gerbstoffe. Es werden die Erzeugungs- und Verbrauchsgebiete nach ihrer Wichtigkeit, sowie die Transportwege der Waren angegeben. No. 6 und 7 enthalten 13 Karten über die wirtschaftlichen Verhältnisse der aufsereuropäischen Erdteile und charakteristische Pflanzorte wichtiger Kolonialwaren. Die Blätter 8 Wirtschaftliche Verhältnisse Europas, 1 : 20000000, 9 Wirtschaftskarte der Britischen Inseln und 16 Wirtschaftskarte von Frankreich (9 und 10 im Mafsstab von 1 : 5000000) verzeichnen nicht nur die Erzeugungs- und Verarbeitungsgebiete der Hauptrohstoffe, sondern geben auch die Hauptmärkte und -Häfen, sowie die Verkehrslinien jeder Art, als See- und Flufsschiffahrt, Eisenbahn, Post, Telegraphen, an. Die Karten 12 und 13 belehren über Land- und Forstwirtschaft, Handel und Industrie in Mitteleuropa. Das Doppelblatt 2/3 enthält eine Übersicht des Welthandels und -Verkehrs, 10/11 die Verkehrskarte von Norddeutschland, 10/11 die von Süddeutschland. Die Innenseite des Rückdeckels enthält eine Karte der deutschen Schutzgebiete zu 1 : 25000000. Aufser zu dem oben an-

gegebenen Zwecke dürfte die neue Auflage auch den Lehrern in den Oberklassen bei ihren Vorbereitungen wertvolle Dienste leisten.

Der III. Teil des *Atlas für die bayerischen Mittelschulen* von Loreck und Winter (über Teil I vgl. Jb. XII, 8, über Teil II Jb. XIV, 11) behandelt die Länder Europas aufser Deutschland, Österreich-Ungarn und der Schweiz. Die Ausführung ist wie in den früher erschienenen Teilen ganz vorzüglich, lauter schöne klare Bilder mit nichts Überflüssigem. Abgesehen von den 2 Karten für Europa, geben die Länderkarten das physische und politische Bild vereint. Den Hauptkarten sind Nebenkarten mit Darstellung des Kolonialbesitzes der betreffenden Länder, der Hauptstädte und charakteristischer Bodenformen beigegeben. Von den Karten allgemeinen Inhalts seien besonders die zwei schönen Karten zur Verbreitung der deutschen Sprache mit Angabe der deutschen Kirchengemeinden aufserhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebietes, die zugleich als Völkerkarten für Mittel- und Osteuropa dienen können, wie die über Kulturzonen, Bodenerzeugnisse und Industriegebiete hervorgehoben. Die dem Berghaus entlehnte Nebenkarte über den Anwuchs des Po-Deltas in 5 Stufen findet sich merkwürdiger Weise zweimal vor. Über die bedauerliche Zersplitterung der schönen Karten in einzelne Hefte habe ich schon früher (Jb. XIV, 11) gesprochen, hoffentlich erscheint bald der letzte Teil, um mit den bisherigen zu einem Bande verschmolzen zu werden. Das Gesamtwerk wird dann neben unsern andern guten deutschen Schulatlanten einen ehrenvollen Platz einnehmen.

Papes *Volks-Schul-Atlas,* bearbeitet von E. Naumann, genügt vollkommen den Ansprüchen einfacher Schulen und der Vorschulklassen der höheren Lehranstalten. Er enthält neben einer Tafel zur Einführung ins Kartenverständnis (Beispiel: Kyffhäusergebirge und Umgebung), 13 einfache und 2 Doppelblätter in sauberer Ausführung mit deutlich lesbarer Schrift.

Gaeblers *Systematischer Schulatlas* in Übereinstimmung mit den zugehörigen Landkarten erschien in 8., Kozenns *Geographischer Atlas für Mittelschulen* in 39. (der Neubearbeitung 3.) Auflage.

Von *Handatlanten* ist Gaeblers *Neuer Handatlas* (vgl. Jb. XII, 9) auch in diesem Jahre neu (4. Auflage) aufgelegt, desgleichen der *Kleine Kolonialatlas,* herausgegeben von der Deutschen Kolonialgesellschaft.

Die rührige Verlagshandlung von Velhagen & Klasing hat unter Scobels Redaktion einen Handatlas für einfachere Ansprüche unter dem Titel *Familienatlas* veröffentlicht. Die Ausführung der Karten entspricht der des Andree.

Eine Freude für jeden Geographen wird die neue, neunte Lieferungsausgabe von Stielers *Hand-Atlas* bilden, dessen Anschaffung durch den billigen Preis von 30 Mark aufserordentlich erleichtert wird. Haack bringt im GA. (Oktober, November und Dezember 1901) Vorbemerkungen zur Geschichte des Atlas und Erläuterungen über Anlage und Ausführung des ganz neu erstehenden Werkes.

Neue *Schulwandkarten* für höbere Schulen sind mir nicht zu Gesicht gekommen, die Neuauflagen älterer Karten sind im Schriftenverzeichnis erwähnt.

Als Gegenstück zu dem im Vorjahr erwähnten *Plan Pittoresque de la Ville de Paris* von Rolfs (Jb. XV, 10) ist ein Plan von London, *An Illustrated Map of London,* in gleicher Ausführung erschienen. Ein Monumentalplan von Berlin wird von demselben Verlage angekündigt.

Von *Handkarten* sei besonders auf die Flemmingschen Kreiskarten im Mafsstabe von 1 : 150000 hingewiesen. Die mir vorliegenden Blätter No. 37 Königsberg i. Pr., 38 Rügen, 45 Fischhausen, 46 Posen, 47 Freistadt, 48 Danzig machen einen vorzüglichen Eindruck und dürften namentlich auch bei dem Unterricht in der Heimatskunde wertvolle Verwendung finden.

Bilder. Von Ad. Lehmanns *Geographischen Charakterbildern* liegt ein neues schönes Blatt: *Stubbenkammer auf Rügen,* von Geistbeck-Engleders *Geographischen Typenbildern* das bekannte Bild VII: *Der Harz als Typus eines Massengebirges* (Ausgang des Bodetals mit der Rofstrappe und Hexentanzplatz) in neuer Auflage mit reicherer Farbengebung vor.

Mehr der Heimatskunde als der Länderkunde im allgemeinen sollen zwei neue Sammlungen dienen, Meinholds *Geographische Bilder aus Sachsen* und Hörle-Schmalzrieds *Geographische Charakterbilder aus Schwaben.* Die Bilder der letzten Sammlung: 1. Lichtenstein und Etzachtal, 2. Nebelhöhle, 3. Hohenzollern, 4. Hohenstaufen, 5. Uracher Wasserfall und 6. Ulm und sein Münster, wurden von Haack im GA. 1901, S. 98—100, ausführlich besprochen und die Art ihrer Ausführung mit denen der Meinholdschen Sammlung verglichen. Von dieser liegen mir die 5 Bilder der 2. Lieferung vor. No. 6: Kloster Marienthal zeigt im Vordergrunde das Cisterzienserinnen-Nonnenkloster, dahinter die typische Hügellandschaft der Oberlausitz im Gebiet der Görlitzer Neisse. No. 7: Bastei, gibt den Blick auf die Brücke von der der Elbe abgewendeten Seite. Der Vordergrund scheint mir sowohl in der Farbe, wie in der Zeichnung der eigenartigen Sandsteinformation nicht recht gelungen, der Hintergrund mit den gewaltigen Klötzen des Gorisch, Pfaffenstein, Königstein und Lilienstein ist dagegen charakteristisch getroffen. No. 8: Herrnhut ist ein schönes Gegenstück zu No. 6. Im Vordergrunde sieht man den in seiner Schlichtheit grofsartigen Friedhof der Brüdergemeinde, im Mittelgrunde die Stadt und als Hintergrund ein prächtiges Panorama des lieblichen Oberlausitzer Gebirges. Bild 9: Moritzburg im Winter gewährt den Blick vom Saugarten auf das von Seen umgebene Jagdschlofs, ist aber für nicht sächsische Schulen kaum von Interesse. No. 10: Kriebstein an der Zschopau ist mehr ein Architektur- als ein Landschaftsbild, aber in der Zeichnung hervorragend schön. Trotz der eigentlichen Bestimmung der Bilder beider Sammlungen für Schulzwecke von Sondergebieten, dürften doch manche von diesen Blättern, so namentlich 1, 3 und 4 der Sammlung für Schwaben und 6, 8 und 10 der Meinholdschen

Sammlung auch an anderen deutschen Schulen recht nützliche Verwendung finden.

Reichen Stoff für die Anschauung für wenig Geld bietet die Lieferungsausgabe des Prachtwerkes *Alpine Majestäten und ihr Gefolge* und die *Anschauungsbilder für den Unterricht in der Geologie und physikalischen Geographie,* herausgegeben von Haas, gezeichnet von Fürst.

Von *Aus allen Erdteilen,* dem Kommentar zu Ad. Lehmanns Geographischen Charakterbildern, von P. Weigeldt ist das 2. Heft mit dem Titel *Aus den Alpen* erschienen. Nach einer Einleitung „Von den Alpen im allgemeinen" folgt die Erläuterung zu 9 Bildern (Berner Alpen, Wellund Aletschhorn, der grofse Aletschgletscher, Furkastrafse, Gotthardbahn bei Wessen, Zugspitze mit Eibsee, Tiroler Alpendorf, die drei Zinnen und die Adelsberger Grotte), denen verkleinerte Abbildungen beigegeben sind. Neben der eigentlichen Beschreibung findet sich viel Material (zum Teil in Anmerkungen unter dem Text) über Volksleben und solche Stoffe aus der allgemeinen Erdkunde, die zur Erläuterung der Bilder gut herangezogen werden können.

III. Lehrbücher und Lesestoff.

Der III. Teil von Pahdes *Erdkunde für höhere Lehranstalten* (Mittelstufe, zweites Stück, für U III und die Wiederholungen auf der Oberstufe) entspricht in seiner Anlage ganz den früher erschienenen Teilen (vgl. Jb. XIV, 1 und XV, 13). Die 6 Abschnitte des Buches (A. Das Meer, S. 1—16; B. Australien und Ozeanien, 16—28; C. Amerika, 28 bis 58; D. Afrika, 58—88; E. Asien, 88—136; F. Die deutschen Kolonieen, 136—157) enthalten meiner Ansicht nach selbst für die U III der Realanstalten zu viel Stoff. Die Zahl der Anmerkungen ist gewaltig gewachsen, wie der Verf. erklärt, mit Rücksicht auf die Bestimmung, dafs der Erdkunde in den Tertien der Gymnasien auch jetzt nur eine Wochenstunde zugebilligt ist. Bei genauer Durchsicht der Anmerkungen wird man aber manches Überflüssige und Entbehrliche entdecken, namentlich was Namenerklärung und Gröfsenvergleiche betrifft. Welchen Schüler interessiert z. B. die Höhe der Dividende der Jaluit-Gesellschaft oder die Tatsache, dafs 1 Ar der Karolinen dem Reiche 85 Pfennig kostet (S. 153) oder die S. 130 gegebene Anmerkung zu Der Kaiser von Japan: Der frühere Titel war Mikado (mikàdo, englisch meikädû [falsch!]), der K. Mutsuhito ist der 121. Herrscher der ältesten Dynastie der Erde (seit 660 v. Chr.). Die Benutzung des Buches wird durch die Anmerkungen, zu denen auch noch Verweisungen innerhalb des Textes auf die anderen Teile des Buches kommen, entschieden erschwert. Wenn das Werk fertig gestellt sein wird, hat der Schüler der Oberklassen neben dem Atlas gleichzeitig vier Bücher zur Hand und die Zersplitterung des Stoffs in Text und Anmerkungen in verschiedenen Bänden oder verschiedenen Teilen

des Gesamtbandes, der geplant ist, mufs selbst dem Strebsamsten das Studium verleiden, ganz abgesehen davon, dafs das ewige Hin und Her des Auges dem ursprünglichen Streben des Verf., im Gegensatz zu den Lehrbüchern im sogenannten Telegrammstil, durch einen zusammenhängenden lesbaren Text zugleich Sprachgewandtheit und Sprachgefühl zu fördern, entgegengearbeitet wird.

Der Leitfaden für den geographischen Unterricht an Mittelschulen von Graf und Loefsl ist um einen IV. Teil, die aufsereuropäischen Erdteile, vermehrt worden (vgl. Jb. XIII, 12; XIV, 16 und XV, 12). Die Stoffauswahl ist wiederum gut, Tier- und Pflanzengeographie, Verkehrs- und Wirtschaftskunde finden eingehende Berücksichtigung, aber das frühere Schema der Darstellung ist beibehalten, also mehr Aufzählung als innere Verknüpfung der Tatsachen. Die Anschaulichkeit ist durch Einfügung kurzer, besonders typischer und interessanter Schilderungen der Forscher, sowie durch Beigabe von Skizzen zu fördern gesucht worden. Eine wertvolle Beigabe bilden 25 Seiten typischer Landschaftsbilder nach photographischen Aufnahmen, von denen 9 mit charakteristischen Pflanzen- und Tierformen von Morin-München eigens für den Leitfaden zusammengestellt worden sind.

Der Leitfaden der Geographie für Mittelschulen der Gebrüder Geistbeck ist einer völligen Umarbeitung unterzogen worden, um die methodischen Grundsätze der modernen Schulgeographie im Sinne Kirchhoffs und der deutschen Geographentage konsequent durchzuführen. Der I. Teil enthält die geographischen Grundbegriffe, die Übersicht über die Erdoberfläche und die Landeskunde des Königreichs Bayern; der II. Teil behandelt Mitteleuropa (Deutsches Reich, Österreich-Ungarn und die Schweiz); der III. Europa, abgesehen von Mitteleuropa; IV die aufsereuropäischen Erdteile. Der Grundsatz, nur einheitliche Gesamtbilder zu geben, ist systematisch durchgeführt; auf die Schilderung der Landeseinheiten folgen am Schlufs die allgemeinen Übersichten, in die zahlreiche Fragen und Aufgaben eingestreut sind, um die Selbsttätigkeit der Schüler zu fördern. Zur Hebung der Anschaulichkeit sind den allgemeinen Übersichten zahlreiche Diagramme und Kärtchen, auch Profile (aufser in III) und Tabellen beigegeben. Der Gedächtnisstoff ist auf das Mindestmafs beschränkt. Der zielbewufsten Weckung von Liebe und Begeisterung für Heimat und Vaterland dient am Schlusse der Darstellung des Bayerlandes in I und Deutschlands in II je eine „zusammenfassende Überschau“. Dem entsprechen in III und IV Betrachtungen über Deutschlands Machtstellung in Europa und seine Beziehungen zu den aufsereuropäischen Staaten und über Deutschlands Stellung in der Weltwirtschaft. Das schöne Werk der Gebrüder Geistbeck hat in der Neubearbeitung zwar an Umfang etwas abgenommen, aber an innerem Werte sicher noch gewonnen; wir können ihm nur die weiteste Verbreitung wünschen.

Ein ausgezeichnetes Hilfsmittel haben die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten an dem *Lehrbuch der Geographie* von

G. Rusch. Der Verf. ist ebenso wie die Brüder Geistbeck bemüht gewesen, den neuesten methodischen Grundsätzen gerecht zu werden. Der I. Teil beginnt mit der Himmelskunde, bearbeitet vom Bürgerschuldirektor A. Wollensack in Wien, dann folgen die Grundbegriffe der physischen Geographie und nach einem kurzen Abschnitt über den Menschen die eigentliche Länderkunde in Schilderungen der geographischen Einheiten der Erdteile. Die zusammenfassenden Rückblicke auf die Erdteile sind sehr kurz gefafst. Der II. Teil behandelt sehr ausführlich in gleicher Weise die Österreichisch-ungarische Monarchie. Dem I. Teil sind 95, dem II. 41 meist recht gute und charakteristische Abbildungen beigegeben; überhaupt ist an der äufseren Ausstattung des Werkes nicht gespart worden.

Das ebenfalls für österreichische Schulen bestimmte *Lehrbuch der Geographie* von Supan, das in 4 Abteilungen den Lehrstoff für die I. bis IV. Klasse (unsere Unter- und Mittelklassen) bringt, ist in 10. Auflage erschienen. — Kirchhoffs *Erdkunde für Schulen* berücksichtigt in der neuen 8. Auflage bereits die Forderung der Lehrpläne, die Behandlung der deutschen Kolonialgebiete mit der der anderen Kolonialmächte zu verbinden.

Pütz-Behrs *Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung* liegt in 17. verbesserter Auflage vor.

Hannckes *Erdkundliche Aufsätze* sind um sechs (England, Frankreich, die Mittelmeerländer, Österreich-Ungarn, Rufsland, der Nordwestrand des europäischen Kontinents) vermehrt worden. Trotzdem hier und da das Geschichtliche etwas vorherrscht und stellenweise interessante Tatsachen, die man sonst nur als Leckerbissen und zu besonderer Anregung dem Schüler bieten würde, zu dicht gehäuft sind, ist die Darstellung frisch und flott und dem geistigen Standpunkt der reiferen Schüler angepafst. Wegfallen könnten nach meiner Ansicht eine erkleckliche Zahl von Fremdwörtern, auch macht sich eine gewisse Sucht bemerkbar, fremdsprachliche Citate zu gebrauchen, deren Schreibung manche Mängel aufweist, so S. 3 oat meal *K*akes, S. 9 rule Britannia the waves statt Br. r. th. w., S. 11 Po*t*ery (tt), 15 house of *l*ords, house of *c*omm*u*ns, 23 und 25 canal du *m*idi, 33 Pic du *m*idi, 125 *n*otre *d*ame-Kirche, l'*u*niversité-, S. 109 Gossu dar (Der Herr ist da) statt Gossudar! D. Herr(scher)! Die Erklärung S. 125 von „olle Schwede" aus französischem suitier ist wohl nicht zutreffend, da das Wort im französischen Lexikon nicht vorkommt. Der Studentenausdruck „Schwietier", der hier vielleicht in Betracht kommt, geht allerdings auf „suite" zurück. Da das Buch doch nicht blofs für Gymnasiasten bestimmt ist, wäre es doch wohl zweckmäfsig, die griechischen Citate zu übersetzen.

Dem Unterricht an bayerischen Schulen sollen dienen Attenspergers *Lehrbuch der mathematischen und physikalischen Geographie für höhere Schulen* und Efferts *Grundrifs der mathematischen und physikalischen Geographie*, der bereits in 5. Auflage vorliegt.

Attensperger verfährt induktiv und gliedert den Stoff der mathematischen Erdkunde in 2 Hauptteile: Die geometrischen Beziehungen der Erde zu den anderen Sternen und die geometrischen Verhältnisse der Erde an sich. In einem Anhang wird der Globus und seine Benutzung, die Sternwarte und die Einrichtung des Kalenders beschrieben und unter dem Titel „Einige mathematische und physikalische Erörterungen“ die astronomische Ortsbestimmung, Präzession und Nutation, die Kugelgestalt der Erde, die Berechnung des natürlichen Horizontes, Foucaults Pendelversuch, die Jahresparallaxe der Fixsterne und die Aberration des Lichtes behandelt. Manches davon würde wohl besser der Physik zugewiesen. Der Anhang stammt wie die vorzüglichen, auf besonderen Tafeln beigegebenen dreifarbigen Figuren von H. Reis. Der Stoff der physikalischen Geographie ist in die üblichen vier Abschnitte (Stein-, Wasser-, Luft- und organisch belebte Hülle) gegliedert und scheint sich in der Hauptsache an Wagners Lehrbuch anzulehnen. Ein Anhang des physikalischen Teils behandelt noch den Erdmagnetismus und gibt neben einigen Hilfsbüchern eine Liste der wichtigsten Anschauungsmittel. Die Abbildungen im 2. Teil beschränken sich auf drei Figuren. Die Auswahl und Behandlung des Stoffs, die klare Sprache und geschmackvolle Ausstattung des Buches, das recht viele Freunde finden möge, geben zu Ausstellungen keinen Anlafs.

Während Attensperger mathematische, besonders trigonometrische Kenntnisse voraussetzt, behandelt Effert denselben Stoff durchaus elementar. Die biologische Erdkunde ist gar nicht, die Zeitrechnung dagegen gar zu ausführlich behandelt. Den einzelnen Abschnitten sind Aufgaben beigegeben, die sich mit den einfachsten Kenntnissen lösen lassen. Der Grundrifs scheint besonders den Bedürfnissen des Gymnasiums angepafst und die Zahl der Auflagen spricht dafür, dafs er seinen Zweck vollkommen erfüllt.

Die *Mathematische Erdkunde* von Pieper, Anhang zu den Stumpfschen Lehrbüchern der Physik, liegt in unveränderter 3. Auflage vor.

Ules *Grundrifs der allgemeinen Erdkunde* will neben mehreren anderen Bestimmungen auch dem Lehrer als Nachschlagebuch während seiner Tätigkeit dienen. Dazu ist es auch seiner ganzen Anlage nach durch kurze und klare Fassung und übersichtliche Anordnung vorzüglich geeignet. Sorgfältig gewählte Literaturnachweise am Schlufs der einzelnen Abschnitte und ein ausgezeichnetes Inhaltsverzeichnis am Schlufs des Buches erhöhen den Wert des trefflichen Werkes, dessen Erscheinen einem fühlbaren Bedürfnis entspricht und das bald in keiner Handbibliothek der Lehrer der Erdkunde fehlen dürfte.

Erdkunde in Sexta von Ihne ist eine einfache Zusammenstellung des Stoffes in zwei Abteilungen. Der erste allgemeine Teil bringt in kurzen Sätzen das Wichtigste aus der mathematischen Erdkunde und zur Einführung in das Verständnis der Karte. Der zweite Teil: Länderkunde stellt die vorkommenden Namen und Zahlen zusammen. Das Klima ist

gar nicht, Pflanzen und Tiere sind nur so weit berücksichtigt, als sie für die Haupterzeugnisse der Länder in Betracht kommen.

Von den *Landeskunden zur Ergänzung der Schulgeographie* von E. v. Seydlitz sind die vom Königreich Sachsen, Bremen und Oldenburg in den neuen Auflagen mit Berichtigungen der Zahlenangaben, neuen Zusätzen und Anmerkungen versehen worden. In dem Bändchen über Sachsen ist auch das Anschauungsmaterial etwas verändert worden.

Die *Mecklenburgische Heimatkunde* für den Schulgebrauch von Reinhardt ist eine einfache Zusammenstellung des Stoffes in 4 Abschnitten. I. Allgemeine Landeskunde, II. Ortskunde, III. Bürgerkunde, IV. Anhang, enthaltend Verzeichnis der Eisenbahnlinien und Einwohnerzahlen. Eine Heimatskarte der beiden Mecklenburg aus der Velhagen und Klasingschen kartographischen Anstalt ist beigegeben, eine kleine Verkehrskarte ist auf die Innenseite des Vorderdeckels geklebt.

Die *Heimatkunde für das Gymnasium Augustum der Stadt Görlitz*, zu der die dem Jahresbericht von 1900 beigegebene Rede des Oberlehrers Bernhard Schmidt über Belebung des Heimatgefühls als Vorrede gelten kann, ist auf Veranlassung des Direktors unter Mitwirkung aller Lehrer der Anstalt entstanden. Der vorliegende I. Teil, Allgemeines, gliedert sich in vier Abschnitte: I. Erdoberfläche, A. Boden, Bodengestaltung, Geologisches, Bodenschätze; B. Bewässerung. II. Klima. III. Tiere und Pflanzen (nach Ordnungen und Familien). IV. Bewohner: A. Geschichtlicher Überblick, B. Züge des Volkscharakters und Volkslebens, C. Bauten. Der Anhang enthält Übersichten über Höhenverhältnisse, Entfernungen von Görlitz, eine Zeittafel, Geschlechtstafeln der früheren Herrscherfamilien, Entwicklung der Einwohnerzahl mit graphischer Darstellung des Anwachsens für die Zeit von 1800—1900 und einiges „Zur Geschichte des Gymnasiums im 19. Jahrhundert.“ Ein ausführliches Register bildet den Schlufs. Einzelne Abschnitte in kleinerem Druck über Geologie, Wirtschafts-, Bürger- und Volkskunde, Sprach- und Kunstgeschichtliches ist nur für die oberste Stufe bestimmt. Das ganze, abgesehen vom Register, 123 Druckseiten umfassende Heft stellt sich als eine umfangreiche gründliche Stoffsammlung für den heimatskundlichen Unterricht dar, bei dessen Betrieb nicht nur der Lehrer der Erdkunde, sondern auch die Vertreter der anderen Fächer, besonders der Naturkunde, der Geschichte und des Deutschen, eine reiche Wirksamkeit entfalten können. Bleibt das schöne Buch während der ganzen Schulzeit in den Händen des Schülers und wird beim Unterricht, in welchem Falle es auch immer sei, stets darauf hingewiesen, so kann als Lohn die Erfüllung des am Schlufs des Vorworts ausgesprochenen Wunsches, dafs „die Arbeit den Sinn für Heimat und damit für deutsches Volkstum sowie selbstlose, kraftvolle Vaterlandsliebe wecken und wach halten möge“, nicht ausbleiben.

Die 11 Hefte von *Beuermanns Landeskunde Preufsens* bieten nach der Besprechung von H. Fischer in Hettners GZ. VII, 654 ff. guten Lesestoff für Schüler im Alter von 13—18 Jahren. Auf die Betrachtung der

einzelnen Landschaften folgt die Betrachtung des Gesamtbildes der Provinz auf Grund der so gewonnenen Anschauungen. Reicher Bilderschmuck und je eine Karte für die Provinz unterstützen das Verständnis.

Rasches *Produktion und Handel* will Materialien liefern, den geographischen Unterricht im Sinne einer Kultur- und Wirtschaftsgeographie zu betreiben. Wenn auch zunächst für die Volkschule und die an diese sich anlehnende Fortbildungsschule berechnet, scheint mir das vielerlei Anregung bietende Heftchen doch auch für die Vorbereitung des Lehrers an gehobenen Anstalten sehr wohl brauchbar zu sein.

Einem lange empfundenen Bedürfnis kommt A. Seidels koloniales Lesebuch *Deutschlands Kolonieen* entgegen. Für den im Verhältnis zum Umfang äufserst geringen Preis, der das Buch auch dem weniger bemittelten Schüler zugänglich macht, wird in vorzüglicher Übersicht eine Fülle von Stoff zur Landes- und Volkskunde unserer Schutzgebiete geboten. Die 10 Abschnitte des Buches zerfallen in je zwei Teile. Auf a) die allgemeine Beschreibung des Landes nach dem Schema: Lage und Erwerbungsgeschichte, Bodengestalt und Bewässerung, Klima und Gesundheitsverhältnisse, Pflanzen und Tierwelt, Bevölkerung, Produktion, Gewerbefleifs, Handel und Verkehr, Verwaltung, Schule und Mission, folgen in b) Berichte der Reisenden und Forscher. Dies sind Auszüge aus den besten Quellenwerken, die jeden, der in a) aufgeführten Punkte aufs beste beleuchten. Die Zahl der recht guten Abbildungen wurde mit Rücksicht auf den Preis des Buches auf 24 beschränkt; Karten sind nicht beigegeben, da der kleine Kolonialatlas den zu stellenden Anforderungen genügt.

Als Lesebuch für die Schüler ist wohl auch Leutz' *Die Kolonieen Deutschlands, ihre Erwerbung, Bevölkerung, Bodenbeschaffenheit und Erzeugnisse* gedacht. S. 1—17 bringen geschichtliche Rückblicke auf den deutschen Handel im Mittelalter, die Entwicklung der europäischen Seemächte, die brandenburgischen Kolonieen und die deutsche Auswanderung im 19. Jahrhundert. Ein zweiter Abschnitt (S. 17—36) handelt von der Erwerbung der Kolonieen, ein dritter (S. 37—113) schildert Land und Leute, während der vierte (S. 114—146) über Kriege und Forschungsreisen, der fünfte, sehr kurze (nur S. 146/7), über Erzeugnisse, und der Schlufs (S. 148—161) über die Reisen nach und in den Kolonieen berichtet. Von den 31 Abbildungen sind die gröfsere Hälfte Porträts und Volkstypen, von der anderen Hälfte sind die meisten Bilder zu klein, um das landschaftlich Charakteristische scharf hervortreten zu lassen. Die beigegebenen Karten, meist im Mafsstabe von 1 : 10000000, stammen aus Ed. Gaeblers geographischem Institut, lassen aber auffälliger Weise die Bergzeichnung vermissen. Der Stoff ist sorgfältig gewählt, die Darstellung klar und verständlich, das Buch für unsere Schüler zum Lesen aufs beste zu empfehlen.

Kirchhoff, *Mensch und Erde* enthält unter I und III—VII Vorträge, die im Oktober 1899 vor der Hamburger Bürgerschaft gehalten wurden,

während II im Institut für Meereskunde vorgetragen und schon bei Hettner, GZ. VII gedruckt wurde. Die Themata sind: I. Das Antlitz der Erde in seinem Einflufs auf die Kulturverbreitung und die tellurische Auslese seitens der einzelnen Länder. II. Das Meer im Leben der Völker. III. Steppen und Wüstenvölker. IV. Der Mensch als Schöpfer der Kulturlandschaft. V. Geographische Motive in der Entwicklung der Nationen. VI. China und die Chinesen. VII. Deutschland und sein Volk. Die trefflichen Vorträge bergen eine Fülle anregender Gedanken und sollten von jedem Lehrer und Schüler gelesen werden.

Volkstümlich im besten Sinne ist auch der Vortrag Ruges über *Die transsibirische Eisenbahn.* Nach einer Übersicht über die territoriale Entwicklung des Russischen Reiches in Nordasien folgt eine Schilderung der Landstriche, durch die die Bahn führt, die Geschichte des Baues und ihre gegenwärtige Leistung.

Katscher *Aus China* II plaudert im Feuilletonstil von der Christen- und Fremdenfrage, Geheimgesellschaften, Feier des Neujahrsfestes, Geburt und Tod, Bühne und Drama und Keramischem. Ein Anhang von Adele Field und Bertha Katscher erzählt chinesische Kurzgeschichten und Märchen.

Zur Belebung des Unterrichts und als Lesestoff für reifere Schüler empfehlen sich Dähnhardts *Heimatsklänge aus deutschen Gauen,* eine Sammlung von mundartlichen Aufsätzen und Dichtungen. Ernstes und Heiteres wird in bunter Fülle geboten.

Palmgrêns *Emden* ist ebenfalls für weitere Kreise bestimmt. Die Geschichte der Stadt, ihre See- und Schiffahrtsinteressen werden eingehend behandelt. Das Buch enthält neben einigen recht guten Abbildungen einen grofsen Plan des neuen Emdener Hafens und dürfte manchem Kollegen Stoff für eine Kaisersgeburtstagsrede geben.

Reuleaux' *Aus Kunst und Welt* enthält in mehreren Aufsätzen wertvolles Material zur Länder- und Völkerkunde, besonders in der Schilderung des Ausfluges nach der Nordinsel von Neuseeland und in dem Aufsatze über die mechanischen Naturkräfte und deren Verwertung.

Von der Sammlung *Land und Leute* liegen 2 neue Bände vor: IX *Der Harz* von F. Günther und X *Am Rhein* von H. Kerp. Auch über diese beiden Bände gilt das Urteil im vorigen Bericht. Es sind mehr Bücher für den Büchertisch im Salon zum gelegentlichen Durchblättern, zur Auffrischung von Reiseerinnerungen oder zur Gewinnung von Anregungen für eine Reise.

Den neuen Band von *Deutsches Land und Leben:* Hübler, *Bayerisch Schwaben und Neuburg* habe ich selbst nicht gesehen, jedoch wird das Buch in den im Schriftenverzeichnis angeführten Besprechungen sehr gelobt.

Der II. Teil von Lehmanns *Länder- und Völkerkunde* behandelt Aufsereuropa. Er schliefst sich dem ersten Teile würdig an und ich kann nur Kirchhoffs lobendes Urteil in Hettners GZ. VII, 653 wieder-

holen: „Man wüfste kein Buch in deutscher Sprache zu nennen, das auf rund 800 Seiten die ganze aufsereuropäische Welt nach ihren wesentlichsten Grundzügen in so anziehender Weise dem Verständnis der Gebildeten nahe brächte, wie dieses.“ Es ist preiswert und bei gediegenem Inhalt von anmutig schlichter Form.

Von Jugendschriften habe ich nur den neuen Band aus Lohmeyers Jugendbibliothek *Gert Janssens Chinafahrt* von Felsing gelesen. Es ist ein durchweg spannendes Buch; über manche Unwahrscheiulichkeit in den Abenteuern sieht man gern hinweg, da viel Belehrung über Land und Leute des nordöstlichen China und die chinesischen Verhältnisse bis zum Entsatz der belagerten Gesandtschaften in Peking geboten wird.

Ich schliefse mit der Erwähnung einiger Programmabhandlungen geographischen Inhalts.

Holtheuers *Das Talgebiet der Freiberger Mulde* ist eine sehr eingehende Arbeit. Nach einer Gesamtschilderung der geologischen Verhältnisse des Talgebiets folgt eine Wanderung talabwärts bis Wurzen. Das geologische Bild wird mit dem landwirtschaftlichen zu verknüpfen gesucht und namentlich der Zusammenhang und die Bedeutung der geologischen Beschaffenheit mit und für Land- und Forstwirtschaft dargelegt.

Drewes' rein persönliche Reiseeindrücke von *Kunst und Leben in Italien* kommen im ersten Teile über die Schilderung von Bozen, Verona und Venedig nicht hinaus.

Welpmann *Eine Reise im südöstlichen Frankreich* schildert Ferienerlebnisse und Eindrücke und verweilt besonders bei der Beschreibung von Grenoble, der Grande Chartreuse und der Riviera.

Krauses *Reiseeindrücke aus Süd-England* verraten Herz und Gemüt und malerisches Empfinden. Wir begleiten den Reisenden auf der Fahrt von Hamburg nach Plymouth, auf Wanderungen in Devonshire und auf der Reise nach London über die durch ihre herrlichen Kathedralen berühmten Städte Exeter, Salisbury und Winchester.

XII.

Mathematik

A. Thaer (Reine Mathematik).
K. Weise (Angewandte Mathematik).

Abkürzungen für die Titel der Fachzeitschriften: HZ. = Hoffmanns Ztschr. f. math. u. natw. Unterr. UBl. = Pietzkers Unterrichtsblätter f. Math. u. Natw.

I. Reine Mathematik.

A. Lehrverfahren.

1. Allgemeines.

Die *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen* vom Jahre 1901 bedeuten, was das Gymnasium betrifft, einen entschiedenen Fortschritt gegen die von 1892. Vor allem sind sie aus einem Gufs hergestellt, und der letzte Bearbeiter hat den Stoff völlig beherrscht, was bei den Lehrplänen von 1892 nicht der Fall war. Eine eingehende und zutreffende Besprechung haben die Änderungen durch Bork in dem PW. gefunden. Ich schliefse mich den Anschauungen dieses leider zu früh verstorbenen trefflichen Mathematiklehrers so vollkommen an, dafs ich im folgenden wesentlich mit seinen Worten rede. Die wichtigste Änderung ist unzweifelhaft die Entfernung der Trigonometrie und Stereometrie aus Untersekunda. Das in diesen Berichten VI, 2 angeführte Wort von P. Cauer hat sich voll bestätigt, und es ist als eine mannhafte Tat zu bezeichnen, dafs man hier einfach den Irrtum anerkannt hat und auf den früheren Lehrplan zurückgegangen ist. Leider ist die Erhöhung der mathematischen Stundenzahl in Tertia von 3 auf 4 unterblieben. Aus den methodischen Bemerkungen ist ein Satz fortgelassen, der längst als unrichtig erkannt worden ist, dafs man in Mathematik schwerer als in anderen Gegenständen Lücken ausfüllen könne. Dagegen ist sehr verständig nicht Strenge in der Versetzung als einziges Hilfsmittel zur sicheren Einprägung der Grundlagen empfohlen, sondern Verwendung der „nötigen Zeit und Sorgfalt“. Auch die Feststellung des unentbehrlichen Gedächtnisstoffes, der durch stete Wiederholung zu befestigen ist, wird mit Recht in den

Bemerkungen empfohlen. Nicht minder beherzigenswert ist, dafs unbedingt alle Konstruktionsaufgaben auszuschliefsen sind, deren Lösung Kenntnis entlegener Lehrsätze oder besondere Kunstgriffe erfordert. Ich fürchte, der Verf. der Lehrpläne überschätzt die Wirkung dieser Vorschrift und hat mit den Konstruktionsaufgaben bis zur Prima hin dem Gymnasium ein Danaergeschenk gemacht. Auch Bork hält es für nötig, vor den gekünstelten Aufgaben zu warnen, welche „etwa den Wert und die Bedeutung des Rebusratens haben". Auch wehrt er sich dagegen, gerade die Mathematik als eine besondere Pflegstätte der Muttersprache zu bezeichnen. Selbstverständlich mufs der Mathematiker darauf halten, dafs korrektes Deutsch geschrieben und gesprochen wird, und im allgemeinen sind die Kollegen hier mehr allzugrofser als zu geringer Strenge zugeneigt — man denke nur an die seitenlangen, ja jahrganglangen Streitigkeiten in Hoffmanns Zeitschrift z. B. über den bestimmten Artikel — aber wesentliche Schönheiten der Sprache, wie Wechsel des Ausdrucks und Satzbaues, stehen oft im Widerspruch mit den mathematischen Forderungen der Präzision, Kürze und Klarheit. Dafs diesmal in den Gymnasialplänen so grobe Auslassungen, wie die der positiven und negativen Zahlen und der Proportionen vermieden sind, ist nach dem im Anfang Gesagten selbstverständlich. Nützlich ist der Hinweis auf die algebraischen Konstruktionsaufgaben. Dagegen hätten die Bruchstücke der projektiven Geometrie in O II zu gunsten einer abschliefsenden Betrachtung der Trigonometrie lieber fallen sollen, ebenso wie die Kombinatorik und Wahrscheinlichkeitslehre. Wie der Lehrer den binomischen Lehrsatz ableiten will, kann ihm überlassen werden. Vortrefflich ist die Forderung in Prima, die Erweiterung des Zahlbegriffs systematisch durch die algebraischen Operationen von der absoluten bis zur komplexen Zahl zu verfolgen. Auch die Reduktion höherer Gleichungen auf quadratische gehört hierher und nicht in untere Klassen. Eigentliche sphärische Trigonometrie ist ausgeschlossen, dagegen ist eine Anleitung zum perspektivischen Zeichnen räumlicher Gebilde gefordert, wie auch der Verein zur Förderung des mathematischen Unterrichts in seiner Giefsener Versammlung beschlossen hat. Man kann also das Gesamturteil über den Gymnasialplan dahin zusammenfassen, dafs er wissenschaftlich und pädagogisch wohl gelungen ist und gut wirken wird, wenn seine Befolgung, besonders die der beschränkenden Bemerkungen, erreicht wird.

Nicht so einverstanden kann ich mich mit den Lehrplänen der Oberrealschule erklären. Die Elemente der Differentialrechnung sollten für diese obligatorisch gemacht worden sein, die projektive Geometrie aber fakultativ. Die Behandlung der Maxima und Minima und der Reihenlehre ohne Differentialrechnung ist ja kunstvoller, als mit derselben, aber schwieriger und hat für den, der weiter Mathematik treibt, und das sind doch die Mehrzahl der Oberrealschüler, später absolut keinen Wert, während die Differentialrechnung das nützlichste und unentbehrlichste Handwerkszeug liefert. Es macht den Eindruck, als sollten die Realanstalten künst-

lich auf dem Niveau der humanistischen Gymnasien festgehalten werden. Die Äufserungen der Hochschulprofessoren sind hier leider überhört worden und G. Holzmüller hat gesiegt. Dafs die Wahl zwischen vier- oder fünfstelligen Logarithmen gelassen ist, mufs als Fortschritt dankbar begrüfst werden. Möchten die fünfstelligen mehr und mehr verschwinden.

Die einzelnen mathematischen Unterrichtszweige verteilen sich jetzt folgendermafsen. Rechnen: Gymnasium VI—IV, Realanstalten VI—U III; Arithmetik und Algebra: U III—I, in der Oberrealschule IV—I; Planimetrie: Gymnasium IV—I, Realgymnasium IV—O II, Oberrealschule V bis O II; ebene Trigonometrie: Gymnasium O II und I, Realanstalten II; sphärische Trigonometrie: Realanstalten I; Stereometrie: Gymnasium I, Realanstalten II; analytische Geometrie: I; projektive Geometrie: O II und I. Die letzten beiden sind auf dem humanistischen Gymnasium nicht in systematischer Weise zu betreiben. In der Algebra geht das humanistische Gymnasium bis zu den quadratischen, das Realgymnasium bis zu den kubischen Gleichungen, die Oberrealschule fakultativ über diese hinaus.

H. Vogt tritt in einer längeren Besprechung der *Mathematik im Reformgymnasium* in den NJ. sehr entschieden gegen die Entziehung der 4. Mathematikstunde in den Oberklassen ein, und leugnet, dafs in der Vermehrung des Rechenunterrichts und der Erhöhung der Stundenzahl für Mathematik in den Tertien von 3 auf 4 ein Äquivalent geboten ist. Dafs der Mathematiker nun auch in den Oberklassen 4 Stunden wünscht, ist ihm nicht zu verdenken. Wird die Frage aber so gestellt, soll die Mathematik lieber in den Tertien oder in den Primen 4 Stunden erhalten, so würde ich mich unbedingt für die Tertien entscheiden. Drei Stunden sind hier schlechthin zu wenig, während man in Prima damit auskommen kann, wenn man sich auf das Pensum beschränkt und nicht immer für Hauptpflicht der Gymnasien hält, ebensoviel oder mehr als die Realanstalten in der Mathematik zu leisten. Wenn der Verf. in der Prima Zeit gefunden hat u. a. das Apollonische Berührungsproblem für Kreis und Kugel nach Vietascher und Steinerscher Methode, Konstruktionen nur mit Lineal, mit Lineal und festem Kreise (Steiner), nur mit Zirkel (Mascheroni), die Archimedische und logarithmische Spirale, isoperimetrische Probleme in rein geometrischer Behandlung (Steiner), Geometrie des Tetraeders analog des Dreiecks usw. zu behandeln, so liefert er selbst den schlagendsten Beweis, dafs er viel mehr Zeit zur Verfügung hatte, als notwendig ist, denn an sicherer Einprägung des vorgeschriebenen Lehrstoffes hat er es nach seiner ganzen durchaus sympathischen Anschauung vom Werte des Könnens neben dem Wissen nicht fehlen lassen. Der Aufsatz dürfte auch bei anderen Lesern den Eindruck hinterlassen, dafs der Verf. als entschiedener Gegner des Reformgymnasiums, das Gute, was es mit der 4. Mathematikstunde in Tertia gebracht hat, weit unterschätzt. Übrigens ist mit dem alt-humanistischen Gymnasium die Vier-

zahl der Mathematikstunden keineswegs unlöslich verknüpft. Die Hamburger Gymnasien, denen man gewifs keine „Reform“neigung nachsagen kann, haben nur 3 Stunden und leisten in denselben — noch etwas mehr als H. Vogt verlangt. Das soll auch „zur Steuer der Wahrheit“ konstatiert werden.

In einer mit köstlichem Humor, bisweilen auch mit unheimlich treffendem Spott geschriebenen Besprechung von Nohls *Reformpädagogik* in der ZG. sagt K. Kruse: „Die Mathematik sieht dem Reformtaumel mit heiterer Gelassenheit zu. Sie erfreut sich festen Besitzes, sicherer Methode und günstiger Erfolge. In den Grenzen des bisherigen Gymnasialunterrichts genügt sie nicht nur für die allgemeine Bildung vollkommen, sondern auch, wie von kompetenter Seite wiederholt anerkannt ist, für das Studium auf technischen Hochschulen. Wenn die Oberrealschulen darüber hinausgehen, so ist das also eigentlich Luxus; mögen sie immerhin — sie haben ja Zeit dazu — auf den einzelnen Gebieten mehr Übung erzielen, in Kegelschnitten und sphärischer Trigonometrie etwas weitergehen und gar zu Funktionen und höheren Reihen sich versteigen. Ob letzteres den Lehrern und Schülern zu einigem Genufs gereicht, möchte ich bezweifeln. Dafs die Narretei der Kettenbrüche noch nicht polizeilich verboten ist, mufs für beiderlei Anstalten bedauert werden.“ Die Ansicht eines so erfahrenen Schulmannes sollte dem Leser nicht vorenthalten werden. Worin der Berichterstatter anderer Meinung ist, wurde oben bei der Besprechung der Lehrpläne gesagt. Wenn Nohl Rechnen und Mathematik in seiner „Oberbürgerschule“ auf 25 Stunden (gegen 47 der Oberrealschule) und auf 23 gegen 34 im Gymnasium herabsetzt, so bemerkt Kruse, „selbst dem verstocktesten Altphilologen hab' ich nie zugetraut, dafs er die Mathematik in IIa, Ib, Ia mit je 2 Stunden versanden und versiegen lassen würde. Indefs mufs bemerkt werden, dafs, wer sich technischen Fächern widmen will, in Nohls drei oberen Klassen je 8 Stunden Französisch und Englisch aufgeben und dafür je 4 Stunden Zeichnen und 4 Stunden Mathematik und Naturwissenschaften erhalten soll“. Nohls Anschauungen scheinen sich seit früheren Veröffentlichungen (vgl. Jb. II B, 222) nicht geklärt zu haben. Aber K. Kruse weifs auch Gutes bei Nohl zu finden und überliefert dabei J. v. Grubers didaktische Weisung: „Lassen Sie vor allem nur leichte Extemporalia schreiben“, die seit 50 Jahren nichts an Wahrheit verloren hat, leider an Wirksamkeit noch immer viel zu wünschen übrig läfst, auch in der Mathematik, obgleich es in dieser, wenigstens an Realanstalten, vielleicht noch am günstigsten steht. Oder gibt es viele Lehrer, die auf die Frage, woran lag der schlechte Ausfall der letzten Klassenarbeit, wie ein Kandidat dem Berichterstatter antworten: „An mir“?

J. Bittner besprach nach einem Bericht in der Msch. Vorzüge und Mängel der *österreichischen Lehrpläne* in den realistischen Fächern. Er ist gegen eine „wissenschaftlich“ durchgeführte Lehre von den vier Rechnungsoperationen in der V Gykl. bezw. IV Realkl. Die Kettenbrüche seien

mit Recht gefallen, die diophantischen Gleichungen seien in V R. verfrüht. Sehr nützlich sei die Beschränkung in der Lehre von den komplexen Zahlen, quadratischen Gleichungen mit 2 Unbekannten, Exponentialgleichungen und in der Wahrscheinlichkeitsrechnung, die Gesamtrepetition des Pensums in der VIII Kl. und die Einschränkung der schriftlichen Arbeiten am Gymnasium auf 3, an der RS. auf 4 im Semester.

G. Rosicky behandelte denselben Gegenstand noch ausführlicher. In der Planimetrie soll der Schüler angeleitet werden, Sätze und Beweise selbständig zu finden; in der analytischen Geometrie beschränke man sich auf rechtwinklige Koordinaten. Allgemein wurden die Lehrpläne als Fortschritt empfunden.

Bei der Feier des fünfzigjährigen Bestandes der österreichischen Realschule am 2. März 1901 hielt E. Czuber die Festrede über *Die Mathematik als Grundlage der realen Wissenschaften.* Die Mathematik ist als Unterrichtsgegenstand allen Schulen gemeinsam, sowohl ihrer rein geistigen Wirkungen wegen, die in der Erziehung zu folgerichtigem Denken, zu Ordnung und Genauigkeit, zu gesundem Kritizismus, der Beweise verlangt, besteht, als auch weil sie eine der Grundlagen der realen Wissenschaften bildet. Am stärksten tritt letzteres in der Physik und der Technik hervor. Ein Beispiel aus der ersteren genüge: was Robert Mayer auf Grund erkenntnistheoretischer Erwägungen behauptete, Joule experimentell bestätigte, das Prinzip von der Erhaltung der Energie, fand in Helmholtz' Arbeiten den adäquaten mathematischen Ausdruck. Über die reine Mechanik mufste die Technik weit hinausgehen, da sie es nicht mit starren Systemen zu tun hat. Aber auch den hier gestellten Aufgaben gegenüber erwies sich die Mathematik als leistungsfähig. Auch die Statistik erhielt erst durch die Mathematik ihr eigentlich wissenschaftliches Gepräge, denn die Mathematik ist nicht nur Dienerin, sie führt ihre exakte Denkweise in die Disziplinen ein, die sie zu Hilfe rufen. Besonders interessant ist die Ausdehnung, die ihre Anwendung in der theoretischen Chemie gefunden hat. Es war eine Gefahr, die nach Gaufs durch Jacobi entstand, dafs sich die Mathematik auf den Universitäten von den realen Gebieten gänzlich abwandte. Eine glückliche Rückströmung macht sich jetzt geltend.

O. Stock erörtert in den NJ. die Frage *Was ist Bildung* im Anschlufs an eine gleichnamige Schrift von W. Schupp. „Wird von mathematischer oder historischer Bildung gesprochen, so ist allerdings, was gemeint ist, deutlich genug bezeichnet. Es sind die mathematischen oder historischen Kenntnisse und Einsichten, die jemand besitzt; sind ihrer viele, so ist seine mathematische oder historische Bildung eine gute, sind ihrer wenige, eine schlechte oder geringe." „Eine Erhöhung und Steigerung des Bewufstseins, d. i. des eigenen Seins besteht aber in dem Reichtum und der Klarheit des Bewufstseinsinhalts. Nicht vereinzelte Notizen können diese Wirkung haben, sondern nur zusammenhängende Kenntnisse und Erkenntnis." „Der Unterricht mufs die Jugend mit den allgemeinsten

mathematischen und naturwissenschaftlichen Einsichten ausrüsten und zwar ist mathematische Einsicht rein um ihrer selbst willen zu fordern, weil alles, was sich begibt oder begeben kann, von den Gesetzen des Raumes und der Zeit abhängt."

Eine vortreffliche Übersicht über die *Entwicklung des mathematischen Unterrichts im XIX. Jahrhundert* hat F. Pietzker in der Revue internationale: L'Enseignement mathématique gegeben. Es ist dies die Fortsetzung eines Aufsatzes von S. Günther über den Unterricht in den früheren Jahrhunderten und beginnt mit einem kurzen Überblick über die Entwicklung der Mathematik als Wissenschaft und unterscheidet hier eine Berliner und eine Königsberger Schule, geht dann auf die angewandte Mathematik, die technischen Hochschulen und die historisch-mathematische Forschung über. Der 2. Abschnitt beschäftigt sich mit der Vorbildung der Lehrer der Mathematik an den Universitäten und weist auf den nur zum Teil überbrückten Gegensatz hin. der zwischen der Beschäftigung des Studenten der Mathematik und des Lehrers der Mathematik an der Schule besteht. Nach der Schilderung der Ausbildung der Didaktik an den Schulen scheint der Verfasser den mathematischen Schulseminaren kein grofses Verdienst beizumessen, wenn auch Schellbachs Name nicht verschwiegen ist. Ich glaube, man kann den Einflufs dieses Mannes gar nicht hoch genug taxieren, wenn auch sein Seminar nicht die einzige Quelle der Fortschritte gewesen ist, und Männer wie Wittstein, Reidt, Erler und die Hoffmannsche Zeitschrift die entscheidende Bewegung mit vorbereitet haben, die in der Gründung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und in der Tätigkeit derselben seit 1891 äufserlich den sichtbarsten Ausdruck fand. Der dritte Abschnitt bietet auf wenig Seiten eine ebenso inhaltreiche wie gefällige Darstellung des Unterrichts an den höheren Schulen, von sicherem Standpunkt mafsvoll die mannigfachen Bestrebungen und Ziele kritisierend. Die angehängten Parallellehrpläne der Hauptschulgattungen Preufsens geben ein anschauliches Bild des gegenwärtigen Zustandes, kurze Anmerkungen erläutern die Abweichungen in den übrigen deutschen Staaten. Man kann bei diesem Aufsatz nur eins bedauern: dafs er in Deutschland wegen der doch wohl nur spärlichen Verbreitung der Revue, in der er erschienen, nicht so viel gelesen werden wird, wie er verdient. — Einen kurzen Überblick über die Entwicklung der Mathematik im XIX. Jahrhundert findet man auch in S. Günthers Geschichte der anorganischen Naturwissenschaften.

K. Zahradníček warnt in der ZR. davor, die Schüler in der sonst sehr empfehlenswerten Geschichte der Mathematik mit Namen von Männern bekannt zu machen, deren Leistungen nicht in das Gebiet der Schulmathematik gehören.

Die Göttinger Professoren der Mathematik haben von dem *Studienplan* für Kandidaten des höheren Lehramts einen neuen Abdruck erscheinen lassen. Besondere Ratschläge sind für das Studium der ange-

wandten Mathematik gegeben. Da der Lehrer oft der Ratgeber des Abiturienten ist, empfiehlt es sich, diese Studienpläne für die Anstalten kommen zu lassen. Sie gelten mit einigen Modifikationen auch für andere Universitäten.

Da E. Study bei einer Besprechung der preufsischen *Prüfungsordnung* für das Lehramt an höheren Schulen in erster Linie die Mathematiker im Auge hat, möge einiges aus dem Inhalt citiert werden. Study verwirft die obligatorische Prüfung in Religion, Pädagogik und Philosophie und will dem Examinanden überlassen, sich aufserhalb des eigentlichen Fachstudiums zwei Gegenstände zu wählen, in denen er seine allgemeine Bildung in einer mündlichen — nicht schriftlichen — Prüfung darzutun hat. Den Fortfall der schriftlichen Prüfung möchte ich auch befürworten, aber Philosophie halte ich für unerläfslich, und allgemeine Pädagogik ist es deshalb, weil in dem Seminarjahr nach meiner Erfahrung dafür nicht die Zeit bleibt; vor allem aber mufs der Kandidat schon mit einer gewissen Summe positiver pädagogischer Kenntnisse dieses Jahr beginnen, wenn nicht ein Teil desselben geradezu verloren gehen soll. Die hessische Prüfungsordnung scheint mir die glücklichste, wenn sie auch an der schriftlichen Prüfung in Philosophie fest hält. Die Prüfung in deutscher Literatur wird auch von Study nicht beanstandet. Sehr energisch spricht sich Study gegen die Ernennung von Schulmännern zu Examinatoren aus. Die schwerwiegenden Gründe, die zu dieser Mafsregel geführt haben, nimmt er meines Erachtens zu leicht. Da sie die Mathematik nicht betreffen, können sie hier unerörtert bleiben, und für dies Fach kann sogar konstatiert werden, dafs die allgemeine Stimmung der Lehrer für Übertragung des Examens in Mathematik als Hauptfach an einen Universitätsdozenten ist. Wenn vereinzelte Stimmen, darunter allerdings recht gewichtige, sich über zu geringe Berücksichtigung der Elementarmathematik auf den Hochschulen beklagten, so sind einerseits eine Reihe von Universitätsdozenten bereitwilligst auf diese Wünsche eingegangen, andererseits haben gerade Lehrer der Mathematik gegen eine Verkümmerung des Studiums zu gunsten von Elementarfächern gesprochen, in die sich der Lehrer später doch hineinarbeiten mufs und auch selbständig hineinarbeiten kann. Study spricht sich sodann gegen die Abtrennung des Examens in angewandter Mathematik aus. Ich glaube, die Einrichtung war deshalb notwendig, weil sonst von allen Mathematikern, wenn auch in etwas bescheidnerem Umfange, die Kenntnisse gefordert würden, die heute als angewandte Mathematik abgetrennt sind. Diese Kenntnisse mufs ja eine kleine Zahl von Mathematikern an Oberrealschulen, Realgymnasien und Fachschulen haben, aber die Mehrzahl kann sie eher entbehren, wie Kenntnisse in der Biologie, und bedenklich wird die Sache, wenn zu viele Mathematiker auf die Lehrbefähigung in Naturwissenschaften zu gunsten der angewandten Mathematik verzichten.

Eine gute Übersicht über die *Reformbestrebungen im mathematischen Unterricht* gibt G. Bohle in der ZIS., deren Redaktion G. Holzmüller

nach 7jähriger erfolgreicher Wirksamkeit leider niedergelegt hat, wenn er auch als Mitarbeiter und Kritiker noch eifrig an ihr tätig ist. Die Redaktion hat Prof. Dr. Schmitz-Mancy in Krefeld übernommen. Wenn dieser auch nicht, wie sein Vorgänger, Mathematiker ist, zeigt doch die Aufnahme eines so ausführlichen und gediegenen mathematischen Artikels wie der von G. Bohle, sowie zahlreicher Rezensionen von G. Holzmüller, dafs er der Mathematik einen gebührenden Platz in seiner Ztschr. einzuräumen beabsichtigt.

Mit dem 32. Jahrgang hat J. C. V. Hoffmann die Redaktion der *Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht* niedergelegt, um sie H. Schotten zu übergeben. Die Zeitschrift ist ein wesentlicher Faktor der Entwickelung der mathematischen Didaktik gewesen, wie aus jedem Jahrgang auch dieser Berichte allein schon durch die Menge der Citate HZ. hervorgeht. Hoffmann ist aber auch der Begründer des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Dieser hat im letzten Jahrzehnt seine Hauptversammlungen in den verschiedenen Teilen Deutschlands gehalten und ist durch die persönlichen Beziehungen, die er zwischen seinen nahezu 1000 Mitgliedern hergestellt, und durch seine von Pietzker geleiteten *Unterrichtsblätter* ein zweiter vielleicht noch mächtigerer Faktor geworden. Beides wird J. C. V. Hoffmann einen dauerndern Ehrenplatz unter den Schulmathematikern sichern. Dafs seine Zeitschrift nicht sinken wird, dafür bürgt der Name seines Nachfolgers.

Grunerts *Archiv der Mathematik und Physik* wird nach R. Hoppes Tode von E. Lampe, W. Fr. Meyer und E. Jahnke herausgegeben. Die Herausgeber betonen, dafs das Archiv das einzige Organ in Deutschland ist, „welches sich nicht blofs die Erweiterung der mathematischen Erkenntnis, sondern auch die Verbreitung der Resultate mathematischer Forschung als Ziel steckt". Da der mathematische Unterricht von den Ergebnissen der Forschung beeinflufst wird, werden die Herausgeber gern Artikel bringen, welche bezügliche Fragen in wissenschaftlicher Weise beleuchten, dagegen sind pädagogische, den Mittelschulunterricht betreffende Aufsätze ausgeschlossen.

In seinem Bericht über die *Strafsburger Philologen-Versammlung* gibt W. Krebs eine leider nur kurze Skizze eines Disputes zwischen Treutlein einerseits, Schwering und M. Simon andererseits. Der erstere trat, soweit sich ersehen läfst, für den zweistufigen in Österreich bewährten Unterricht ein, die letzteren waren für den einstufigen unter Vorausschickung eines kürzeren propädeutischen Kursus. Die preufsischen Lehrpläne von 1901 haben für die Realanstalten die Zweistufigkeit beibehalten, für die Gymnasien sie fallen gelassen.

Zur Verteidigung der *schriftlichen Arbeiten* citierte Frank, wie ein Bericht in der Msch. meldet, den Satz: Lesen macht klug, Sprechen macht gewandt und Schreiben genau. Allerdings wendet er denselben in erster Linie auf den Deutsch-Unterricht an, aber er hat auch für die Mathematik

in gewissem Umfang Geltung. Auch ein anderer Aufsatz, der nicht gerade in Bezug auf Mathematik geschrieben ist, verdient hier wegen einer Reihe guter Anweisungen Erwähnung. H. Draheim empfiehlt bei *Klassenarbeiten* nicht über Unsauberkeit zu schelten, sondern zu sagen, wie Sauberkeit zu erreichen ist. Wenn man die Aufsicht hat, so führe man sie auch und vertiefe sich nicht in irgend eine andere Beschäftigung. „Gerade weil mir die Schüler lieb sind und ich sie erziehen soll, will ich sie vor der Unehrlichkeit bewahren.“

2. Arithmetischer Unterricht.

G. Holzmüller sieht es als einen Vorzug an, daſs der propädeutische Unterricht in Geometrie in der Oberrealschule schon in Quinta, die Buchstabenrechnung in Quarta beginnt. Daſs dadurch dem Rechnen Stunden entzogen sind, darf nicht verschwiegen werden, und die methodische Bemerkung „die Sicherheit im Rechnen ist im arithmetischen Unterricht der folgenden Klassen durch fortgesetzte Übung zu erhalten“, ist nur ein schwacher Damm. In Hamburg hat man vor einigen Jahren den bis dahin fakultativen Rechenunterricht der Mittelklassen in einen obligatorischen — allerdings nur einstündigen — Unterricht verwandelt. In einer Handelsstadt ist es nötig, die Realschüler soweit im Rechnen zu fördern, daſs sie den Volksschülern nicht nachstehen. Aber auch auf die Rechenfähigkeit im arithmetischen Unterricht ist eine günstige Rückwirkung unverkennbar.

E. Fick schlägt in den BbG. folgende Verteilung für den Rechenunterricht der 4 unteren Gymnasialklassen vor: I. 4 Rechnungsarten mit unbenannten Zahlen. Maſs- und Gewichtssystem und die dezimale Schreibung derselben. Rechnungsarten mit benannten Zahlen. II. Teilbarkeit, Primzahlen, Faktorenzerlegung, Vielfaches und Teiler, Bruchrechnung mit unbenannten Zahlen, Umwandlung benannter Brüche in Zahlen mit anderer Benennung, Schluſsrechnung mit ganzen Zahlen oder einfachen Brüchen. III. Dezimalbruchrechnung, Schluſsrechnungen, Zinsenrechnungen. IV. Verhältnisse, einfache Proportionen, Wiederholungen.

Jost unterscheidet im SwS. ebenso praktisch wie klar Prozente von 100, wenn die Zahl 100, Prozente auf 100, wenn die Zahl $100 + p$, Prozente in 100, wenn die Zahl $100 - p$ für die Berechnung der Zinsen zu Grunde gelegt wird.

A. Pichler löst in der ZR. die Aufgaben aus dem g. g. M. (gröſsten gemeinschaftlichen Maſs) bezw. dem k. g. V. (kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen) zweier Zahlen und einer derselben die andere zu finden. Die erste Aufgabe hat unendlich viele, die zweite eine beschränkte Anzahl von Lösungen.

Rieke tritt im KW. für die vielfach unverdient in Miſskredit gekommenen Proportionen ein. Alle Schluſsrechnungen lassen sich auf den Grundsatz zurückführen: die geleisteten Arbeiten verhalten sich wie die Produkte aus den zusammenwirkenden Kräften. Arbeit und Kraft ist

natürlich hier in weiterem Sinne zu nehmen. Bei einer Verproviantierungsaufgabe z. B. ist die Arbeit das Verzehren des Proviants, die Kräfte sind Personen, Tage und Tagesrationen. Die Kräfte stehen zu der Arbeit im geraden Verhältnis, untereinander im umgekehrten Verhältnis.

F. Bergmann empfiehlt in einer Besprechung in der ZR. als Kennzeichen für die Richtigkeit der Proportion $a : b = c : d$ neben der Gleichung $ad = bc$ die zwei Gleichungen $a = mc$, $b = md$ zu benutzen.

Beim *arithmetischen Unterricht im Obergymnasium* verlangt F. Hočevar entsprechend den Instruktionen wissenschaftliche Begründung der Rechenoperationen. Eine Definition von „Gröfse" im allgemeinen ist nicht möglich, auch eine solche der „Gleichheit" mufs für jede Zahlenart besonders gegeben werden. „Zwei natürliche Zahlen heifsen dann gleich, wenn man jede Einheit der einen mit jeder Einheit der anderen so verbinden kann, dafs schliefslich keine unverbundene Einheit übrig bleibt. Im entgegengesetzten Falle heifsen sie ungleich und zwar heifst jene gröfser, bei welcher unverbundene Einheiten übrig bleiben." Die relativen Zahlen $a - b$ und $c - d$ sind gleich, wenn $a + d = b + c$ und $a - b > c - d$, wenn $a + d > b + c$. Ebenso $a + bi = c + di$, wenn $a = c$, $b = d$. „Der Beweis dieses Satzes ist nicht notwendig, aber auch gar nicht möglich." Die Euklidischen arithmetischen Axiome (*κοιναὶ ἔννοιαι*) sind nicht als Axiome, sondern als Lehrsätze zu behandeln, nachdem sie sachgemäfs abgeändert sind. So lautet der erste „durch die nämlichen Zeichen dargestellte Zahlen sind einander gleich." Der Satz „das Ganze ist gröfser als ein Teil" gilt für die relativen und komplexen Zahlen nicht und mufs fortgelassen werden. Dafür müssen Sätze wie „Gleiches mit Gleichem multipliziert gibt Gleiches", „Gleiches durch Gleiches dividiert gibt Gleiches" neu aufgenommen werden. Diese Sätze sind als Grundgesetze (nicht als Grundsätze der Arithmetik) zu bezeichnen. Bei Begründung mufs man sich hüten, „gleiche" Zahlen und „dieselben" Zahlen zu verwechseln. Der Satz $\frac{a}{b} \cdot \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \cdot \frac{c}{d}$ ist eine nichtssagende Idealität, der Satz $\frac{am}{bm} \cdot \frac{cn}{dn} = \frac{ap}{bp} \cdot \frac{cq}{dq}$ mufs bewiesen werden. Sehr anschaulich zeigt Hočevar die Notwendigkeit, den Satz zu beweisen, „ein Ausdruck ändert seinen Wert nicht, wenn man in demselben Zahlen durch gleiche ersetzt". Dieser gilt für die üblichen arithmetischen Operationen, aber nicht für Operationen schlechthin. Definiere ich das Zeichen $\bigcirc$ durch die Gleichung

$$\frac{a}{b} \bigcirc \frac{c}{d} = \frac{a + c}{b + d},$$

so ist

$$\frac{am}{bm} \bigcirc \frac{cn}{dn} \gtrless \frac{a}{b} \bigcirc \frac{c}{d}.$$

Nicht so glücklich scheint mir der Ersatz des Permanenzgesetzes durch den „formalen Beweis". Aus $(a + b)c = ac + bc$ soll danach

$(a-b)c = ac - bc$ abgeleitet werden können. Sachlich kommt es ziemlich auf dasselbe hinaus, in den mittleren Klassen wird Hočevars Verfahren vielleicht einleuchtender erscheinen, aber in den Oberklassen halte ich möglichsten Anschlufs an die Hochschulsprache für wünschenswert.

M. Cantor verwirft meines Erachtens mit Recht die Kewitschsche Schreibweise $\log 0{,}07 = \bar{2}{,}845$, Kewitsch behauptet in einer Entgegnung, dafs auch der „simpelste" Sekundaner sofort im Kopf beim Ausziehen der 5. Wurzel sich $-5 + 3{,}845$ denke und richtig rechne. Er mufs sehr glücklich in der Wahl seiner Sekundaner gewesen sein. Da bei den trigonometrischen Zahlen die Schreibweise 8,845 gebräuchlich ist — auch Schülke ist zu ihr zurückgekehrt —, so ist es eine auch sonst wohl erlaubte Ersparnis -10 nicht hinzuschreiben, vor der Ausziehung von Quadratwurzeln aber 18,845 (ergänze -20), vor der doch recht seltenen Ausziehung 5. Wurzeln 48,845 (ergänze -50) zu schreiben. Ich habe wenigstens so weniger Rechenfehler gefunden, als durch Umrechnung der log der trigonometrischen Funktionen in $0, \ldots -1$.

Über *Logarithmen negativer Zahlen* äufserten sich H. Thieme und W. Heymann. Ersterer gibt die streng wissenschaftliche Lösung des Problems, wonach $\log(-a)$ zur Basis b reell ist, wenn a eine ungerade, b eine gerade Potenz derselben Grundzahl ist. Das einfachste Beispiel ist: $\log(-2)$ zur Basis 4 ist gleich $^1/_2$. Heymann zeigt ganz elementar, dafs der logarithmischen Kurve ein Spiegelbild links von der Ordinatenachse entspricht, nur entsteht hier nicht eine kontinuierliche Kurve, sondern eine Punktreihe. Da $\sqrt{10} = \pm 3{,}1623$, so ist $-3{,}1623 = 10^{\frac{1}{2}}$ also $\log(-3{,}1623) = \frac{1}{2}$ nach der allgemeinen Definition des log. Auch $10^{\frac{1}{3}}$ kann man ersetzen durch $10^{\frac{33}{100}}$ und kann mit beliebiger Genauigkeit eine negative Zahl bestimmen, deren log gleich 0,333 .. ist. Es gibt transcendente Gleichungen, z. B. in Martus' Aufgabensammlung, wo dies nicht unberücksichtigt bleiben darf. Die Frage hat im 18. Jahrhundert zu einem heftigen Streit zwischen den tüchtigsten Mathematikern geführt. Für die Schule ist es vielleicht nicht unzweckmäfsig, die Definition des Logarithmus auf absolute Numeri zu beschränken. Kommt man in Realoberprima auf die Periodizität des Logarithmus, so ist dort Gelegenheit, den Begriff zu erweitern.

Arnold Schmidt zeigt die Verwendung unendlicher *arithmetischer Reihen* zur Berechnung von physikalischen Gröfsen, aber auch von trigonometrischen Reihen, und zwar in anderer Weise als E. Fischer dies getan. Für Obersekunda möchte ich die Methode aber doch nicht empfehlen.

G. Leonhardt macht auf die merkwürdige Eigenschaft der Wurzeln der *quadratischen Gleichung* $x^2 + ax = b$ aufmerksam, dafs die Summe ihrer reziproken Werte gleich dem reziproken Wert von b/a ist. Die Gleichung $1/x_1 + 1/x_2 = 1/b{:}a$ entspricht der bekannten optischen

Gleichung und so ergeben sich hübsche Beziehungen zwischen Gleichung und physikalischer Erscheinung. Zur Erläuterung zeigt sich die Gleichung $x^2 \pm 25\,x = \pm 150$ besonders geeignet.

Mit der Auflösung der *kubischen Gleichungen* beschäftigten sich in HZ. O. Herrmann, W. Goering und J. Diekmann. Der erstere gibt ein neues Verfahren zur Auffindung der rationellen Wurzeln an. Ist die Gleichung $x^3 + px + q = 0$ vorgelegt, so mufs $-q$ in die Faktoren α und $\alpha^2 + p$ zerlegt werden. Eine Verwendung der analytischen Geometrie ist es, wenn die Lösung als Schnitt der Kurve $y = x^3$ und der Geraden $y = -px - q$ gefunden wird. Goering begründet sein Verfahren (vgl. Jb. XIV, 17) noch weiter durch Benutzung der Koeffizienteneigenschaften und zeigt, warum eine Anzahl der Teiler von q nicht Wurzeln sind. Er gibt dann der Cardanischen Lösung eine neue Grundlage, indem er zeigt, dafs die Lösung notwendigerweise die Form $\sqrt[3]{t_1} + \sqrt[3]{t_2}$ haben mufs. Zum Schlufs hätte ich lieber die quadratische Resolvente $t^2 + qt - (p/3)^3 = 0$ verwandt, die auch den c. i. befriedigt, wenn man $t = r\cos\varphi + ri\sin\varphi$ setzt und den Moivreschen Satz anwendet, so dafs $x = 2\sqrt[3]{r}\cdot\cos\varphi/3$ wird. J. Diekmann bietet eine Reihe vollständig durchgerechneter Übungsaufgaben aus der Stereometrie und Physik, welche entweder direkt oder durch Elimination auf die Cardanische Formel führen. Dieselben sind vortrefflich beim Unterricht zu verwerten, nicht zu schwierig, wenn auch der Schüler ohne Hilfe nicht immer gerade auf die eleganteste Lösung kommen wird, anregend sowohl durch ihren Inhalt als auch durch die Ansprüche, die sie an das Nachdenken bei Verwerfung einzelner Wurzelwerte stellen. In einer Anmerkung teilt Diekmann mit, dafs G. Holzmüller auf die Erweiterung der Kugelfläche durch das gleichseitige Umdrehungs-Hyperboloid hinweist.

R. Frantz gibt ein Verfahren an, rationale Wurzeln *kubischer Gleichungen* aus der Cardanischen Lösung herauszuschälen, ohne durch das irrationale bezw. transcendente und imaginäre hindurchzugehen. Der Verf. benutzt denselben Gedanken wie Diekmann — dessen Arbeiten er aber nicht zu kennen scheint und von dem er sich auch in der Ausführung unabhängig zeigt — dafs die beiden dritten Wurzeln sich in einen rationalen und einen irrationalen (bezw. imaginären) Teil spalten lassen müssen. Theoretisch bietet die Arbeit jedenfalls Interessantes, praktisch kommt man mit der bekannten Faktorenzerlegung des Absolutgliedes, besonders nach Goeringscher Methode meist rascher zum Ziel, wie man an den mitgeteilten „ungelösten Aufgaben“ probieren kann.

A. Breuer gibt in der ZöG. eine sehr ansprechende methodische Behandlung der *kubischen Gleichungen*. Nachdem sie in üblicher Weise auf $x^3 + bx + c = o$ reduziert ist, zeigt er aus dem Verlauf der Funktion $y = x^3 + bx + c$, dafs eihe reelle Wurzel x_1 vorhanden sein mufs, dividiert durch $x - x_1$ und erhält aus dem quadratischen Quotient zwei wei-

tere Wurzeln: Nun werden die üblichen Beziehungen zwischen Koeffizienten und Wurzeln abgeleitet. Die weitere Behandlung stellt den casus irreducibilis an die Spitze und findet unter der Voraussetzung $x_1^2 > x_2^2 > x_3^2$ die Bedingung $b - \frac{c^2}{4} + \frac{b^3}{27} < o$ und $-\frac{1}{b} < \frac{x_3}{c} < -\frac{3}{2b}$. Nun wird die Dreiteilung des Winkels als Problem durch eine kubische Gleichung gelöst und dann werden durch Umkehrung die üblichen Formeln gefunden. Von hier geht es durch den Moivreschen Lehrsatz zur Cardanischen Formel. Diese führt nach kurzer Erledigung des II. Hauptfalls $x_2 = x_3$ zum casus reducibilis. Der Weg ist jedenfalls sehr originell. Ob er für Schüler in allen Teilen, insbesondere in der Behandlung des casus irreducibilis vor dem c. reducibilis leichter als die übliche Methode ist, möchte ich noch bezweifeln.

M. Pasch löst die *kubische Gleichung* in den UBl. durch ein elegantes Verfahren. Während man sonst nur den Koeffizienten von x^2 durch Substitution Null werden läfst, macht Pasch gleichzeitig den von x^2 und x verschwinden, indem er $x = (\lambda - \mu\xi) : (1 - \xi)$ setzt und für λ und μ die Bedingungsgleichungen aufstellt, die dies bewirken.

J. Benziger gibt in seiner Pg.-Abhandlung *zur Auflösung der biquadratischen Gleichung* zuerst eine übersichtliche und zusammenfassende Darstellung der bisher bekannten Methoden, die sich meist an Ferrari anschliefsen und geht dann genauer auf die Heilermannsche über. Er selbst hat eine neue Methode, unabhängig, aber ähnlich der Hermiteschen gefunden, die er erläutert und an 36 Zahlenbeispielen praktisch durchführt. Schon die Berechnung dieser Aufgaben allein ist eine nützliche Arbeit, da sie als Übungsmaterial dienlich sind, aber auch die Theorie übersteigt die Fassungskraft von Realprimanern nicht.

Aus L. Baurs *Untersuchungen über die verschiedenen Wurzeln einer algebraischen Gleichung* kann für die Schule die Spezialisierung auf biquadratische Gleichungen, die eingehend durchgeführt ist, ein gewisses Interesse wenn auch nicht direkte Verwendung beanspruchen.

G. Wertheims Besprechungen in HZ. haben den Vorzug, dafs sie dem Leser — oft auch dem Verfasser — etwas bieten, was er nicht in dem Buche finden kann. Da man leicht die Rezension eines Buches, das man schon gelesen, überschlägt, sei auf diese Eigentümlichkeit der Wertheimschen Referate hingewiesen. Aus einem solchen seien folgende Notizen angeführt: Die diophantischen Gleichungen führen ihren Namen mit Unrecht, da Diophant rationale aber nicht ganzzahlige Lösungen suchte. In Europa habe Bachet de Méziriac die sog. Eulersche Methode zur Lösung derselben gefunden. Es sei nicht statthaft „Klammer“ und „eingeklammerte Gröfse“ zu verwechseln; man unterscheide doch auch zwischen Kuh und Kuhstall. Der Quotient zweier komplexen Zahlen kann auch dadurch gefunden werden, dafs man ihn gleich $p + qi$ setzt, mit dem Nenner die Gleichung erweitert und in bekannter Weise in zwei Gleichungen zerfällt.

Bei dieser Gelegenheit sei auch auf M. Nahts Rezensionen in der ZG. hingewiesen, die das einzelne Buch stets unter dem höheren Gesichtspunkt des Wertes für die Entwickelung des mathematischen Unterrichts überhaupt betrachten. So prüft er mit Recht in der Regel die Bücher zuerst darauf hin, was sie methodisch Neues bringen, dann, ob dies Neue gut, und endlich, ob es sich praktisch in der Schule verwerten läfst. Für das erstere steht ihm eine gediegene Kenntnis der Literatur, für das zweite eine scharfe kritische Begabung und für das letztere eine gründliche Lehrerfahrung zu Gebote. Seine Besprechungen sind deshalb bei Büchern, die man kennt, lesenswert, seiner Beurteilung wegen, bei Büchern, die man noch nicht gesehen, gut orientierend.

Eine Reihe von *Integrationen* lassen sich, wie A. Achitsch in der ZR. zeigt, durch Zuhilfenahme einer Mittelfunktion leichter ausführen, als durch die üblichen Substitutionen.

Nicht ohne eine gewisse Genugtuung darf nunmehr festgestellt werden, dafs auch F. Klein sich rückhaltlos für die Einführung der Differential- und Integralrechnung in die Realgymnasien und Oberrealschulen erklärt hat, wie sie in diesen Blättern stets gefordert wurde. Leider haben die preufsischen Lehrpläne sie noch nicht aufgenommen, obgleich viele deutsche, auch preufsische Realanstalten sie seit Jahrzehnten mit Erfolg betreiben.

3. Geometrischer Unterricht.

P. Milans Programmabhandlung (RS. Kiel) aus dem *Grenzgebiet zwischen Mathematik und Philosophie* ist keine leichte, aber eine lohnende Lektüre. Man kann Ausgangspunkt und Resultat sowie verschiedene Deduktionen für angreifbar halten und doch einen recht erheblichen Gewinn mathematischer und philosophischer Erkenntnis aus der kleinen Schrift erzielen. Da der Berichterstatter seinen Standpunkt öfter vertreten, seien die Ergebnisse der Untersuchung des Verfassers ohne weitere Kritik wiedergegeben. Die nichteuklidische Geometrie hat, so wichtig man sie für die Mathematik erachten mag, sich erkenntnistheoretisch nicht verwerten lassen, die Übertragung analytischer Resultate auf räumliche Verhältnisse hat vielmehr die herrschende Unklarheit auf dem Grenzgebiet zwischen Mathematik und Philosophie verschuldet. Leugnet man die Existenz der unmittelbaren Anschauung und erklärt die Ergebnisse derselben für Erfahrungstatsachen, so wird sich ein Beweis gegen die moderne Raumtheorie schwer erbringen lassen; erkennt man aber die unmittelbare Anschauung als dasjenige an, was Erfahrung allein ermöglicht und in Gemeinschaft mit dem Denken und mit diesem koordiniert die Erfahrung regelt und einschränkt, so sind die Axiome der euklidischen Geometrie Forderungen, die unser seelisches Organ infolge eines ihm eigentümlichen Dranges stellt und von der Erfahrung selbst gänzlich unabhängig. Die Seele hat den Drang für räumliche Verhältnisse absolute Regelmäfsigkeit anzunehmen, die reinen räumlichen Anschauungen

ins Unendliche zu erweitern und die räumlichen Beziehungen so zu gestalten, dafs dabei stets nur ein Minimum psychischer Arbeit geleistet wird. Gerade die Untersuchungen über den letzteren Punkt sind besonders fesselnd. Zu der reichen Literatur, die der Verfasser studiert und angeführt hat, werde ergänzend auf Pietzkers Gestaltung des Raumes, Paschs und Hilberts Geometrieen und Koepckes Programmabhandlung (RS. Ottensen) hingewiesen, von denen der erstere auf dem Standpunkt des Verfassers steht, der letztere besonders sinnreiche, mathematisch-psychologische Untersuchungen angestellt hat, während Pasch und Hilbert auf rein mathematischem Gebiet Gesichtspunkte vertreten haben, die der Verfasser gewifs gewürdigt hätte, wenn sie ihm bekannt gewesen wären.

K. Siegels Entwickelung der Raumvorstellung wurde von G. Spengler in der ZöG. und von K. Zindler in der ZR. ausführlich besprochen.

Axiome sind nach einem Aufsatz von H. Kleinpeter Definitionen. Der Erfahrung ist die Geometrie insofern unterworfen, als ihre Begriffe nicht absolut willkürlich gebildet sein dürfen, sondern der Erfahrung angepafst, d. h. auf dieselbe anwendbar sein müssen.

Am Schlufs einer Abhandlung, die auf eingehendem Studium besonders von H. Schottens, Hb. Müllers und Engel und Stäckels Schriften, sowie einer gröfseren Anzahl von neueren Lehrbüchern beruht, kommt A. Reich zu der Forderung, dafs im *einleitenden Geometrieunterricht* logisch-philosophische Untersuchungen zu unterlassen sind, auch das Bewegungsprinzip nur, soweit es ohne Modelle klar gemacht werden kann, zu benutzen ist. Das Parallelenaxiom soll in einer bestimmten Fassung vereinbart werden.

Vogt teilt in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum mit, dafs er in der Mathematik in der Quarta eines Reformgymnasiums bei 4 wöchentlichen Stunden in $^3/_4$ Jahren nicht mehr erreicht hat als bei 2 wöchentlichen Stunden in einem Jahr. Das beweist, wenn der Versuch vorurteilsfrei ausgeführt worden ist und sich wiederholt bestätigt hat, dafs die Verdoppelung der Stundenzahl, speziell von 2 auf 4, nicht die Leistungen verdoppelt. Dagegen scheint mir der Schlufs nicht berechtigt, dafs das Fehlen des Lateinischen schuld an diesem weniger guten Ergebnis ist. Dann müfsten die Leistungen an den Realanstalten ja auch erheblich hinter denen der Gymnasien zurückstehen, vor allem müfste das Realgymnasium weit mehr leisten als die Oberrealschule. Die Verfasser der Lehrpläne sind jedenfalls anderer Ansicht.

Ernst W. G. Schulze, der früher in Straufsberg wirkte und von dort aus seine kleine vortreffliche Vorschule für den geometrischen Unterricht (vgl. Jb. II B, 183) veröffentlichte, später im Pg. Gymn. Meseritz 1896 (Jb. XI, 20) das Pensum der Quarta, 1897 (Jb. XII, 29) das Pensum der Untertertia in gleich glücklicher Art behandelte, gibt jetzt aus Lissa in der ZG. eine Darstellung des planimetrischen Unterrichts in den drei ersten Jahren nach den neuen preufsischen Lehrplänen, deren

Hauptergebnisse er in Folgendem zusammenfafst: „erstens ist die geometrische Propädeutik wieder eingeführt und zwar unter günstigeren Bedingungen; zweitens ist es möglich, den eigentlichen Geometrie-Unterricht auf seiner untersten Stufe dem Inhalt und der Form nach methodischer zu gestalten und mehr der Fassungskraft der Schüler anzupassen, drittens ist weder der Lehrstoff noch die Methode im einzelnen vorgeschrieben. Es ist demnach für den geometrischen Anfangsunterricht den Reformern gestattet, ihre Entwürfe und Bestrebungen mehr als bisher zu verwirklichen oder doch auf die Bewährung hin vorsichtig zu prüfen." Der kleine Aufsatz ist eine Fundgrube für zahlreiche praktische Winke, sowohl was die Auswahl und Reihenfolge als auch was die Beweise der Sätze betrifft. Mit berechtigtem Selbstgefühl weist er den Vorwurf zurück, dafs die Mathematik an den höheren Lehranstalten hinter der der Volksschulen, was Anschaulichkeit und methodische Durcharbeitung des Lehrstoffes betrifft, rückständig sei. Die gründliche Bekanntschaft des Verfassers mit der laufenden Literatur — ein Beispiel sei die Erwähnung des Lonyschen Beweises für den Peripheriewinkelsatz — schützt den Leser vor unnützer Wiederholung bekannter Sachen und bringt ihm auf wenig Seiten viel Neues.

J. C. V. Hoffmann unterscheidet in einem Aufsatz seiner Zeitschrift, zwischen Lage und Richtung einer Geraden. Die Erörterungen sind methodisch für Anfänger in der Geometrie bestimmt, aber für diese aufserordentlich schwierig. Solange Lage noch als relativer Begriff gefafst wird und die horizontale und vertikale Lage als Normallagen gelten, wird der Schüler folgen können, bei der „absoluten" Lage werden 90 pCt. versagen. Die Erörterungen über die Definition der geraden Linie bezwecken eine Rechtfertigung der euklidischen Definition und bringen einige interessante Citate.

M. Schuster schlägt als Ersatz des wohl allgemein verwünschten Ausdrucks „Gegenwinkel" an Parallelen das Wort „Stufenwinkel" vor. Wenn er damit Beifall fände, wäre es ein grofses Glück für die Quartaner. Wem der Ausdruck nicht behagt, sollte gehalten sein, einen passenderen Vorschlag zu machen mit folgenden Bedingungen: Ein viersilbiges deutsches Wort, das noch keine andere Bedeutung hat und an einen dem Schüler geläufigen, der Sache ähnelnden Begriff erinnert.

O. Lesser empfiehlt in den UBl. einen Teil der Kreislehre schon in IV zu erledigen. Der Beweis, den er für Peripheriewinkel gibt, ist durch die Lonysche Arbeit (vgl. Jb. XV, 20) angeregt und benützt den wohl von Lackemann zuerst herangezogenen Sehnentangentenwinkel.

F. Bergmann stellt in einer Besprechung die Behauptung auf, dafs man in den unteren Klassen mit drei Kongruenzsätzen auskommt. Der Kongruenzsatz, in welchem zwei Seiten und der der gröfseren gegenüberliegende Winkel auftrete, kann wegbleiben.

Der Beachtung empfohlen werde eine Programmabhandlung (No. 105, Sophien-Rgymn., Berlin) von P. Schafheitlin. Ob die Beweise sämtlich

neu sind, ist, wie der Verf. richtig bemerkt, nicht so wichtig, als dafs sie der Mehrzahl der Leser unbekannt sein werden. Die erste Gruppe von Beweisen behandelt die *Inkongruenz der Dreiecke* und fafst die rechtwinkliger speziell ins Auge. Anhangsweise wird der schöne einfache Beweis des Pythagoras, der sich bei Mink-Arndt § 90 findet, mitgeteilt.

Auf die wertvolle Formel, dafs in jedem Parallelogramm die Summe der Quadrate der Seiten gleich der Summe der Quadrate der Diagonalen ist, weist F. Bergmann in der ZR. hin. Auch die Längen der inneren und äufseren Tangenten zwischen den Ankreisen des Dreiecks sind bemerkenswert: $a + b$, $b + c$, $c + a$ bezw. c, a, b.

Dintzl bietet in der ZR. eine Tafel rationaler einfacher Kreisvierecke. Er begründet und erweitert hierzu die von Kunze (Lehrbuch der Geometrie, Jena 73) gefundene Formel. Aufser dem Ptolemäus $ef = ac + bd$, $eg = ad + bc$ und $fg = ab + cd$ benutzt er den Girardschen Satz (1626) $4rF = efg$, wo F die Fläche des Vierecks $abcd$ ist.

F. Pietzker gibt eine Skizze der *Geometrographie* von Lemoine, welche den Zweck hat, durch Abzählung, also objektiv, zu entscheiden, welche von zwei Konstruktionen die einfachere, welche die genauere ist. Abgezählt werden die Operationen z. B. Einsetzen eines Zirkelfufses, Anlegen eines Lineales an einen Punkt, Schlagen eines Kreises, Ziehen einer Geraden. Die Summe aller gibt die Einfachheit, die Summe der ersten beiden die Genauigkeit, d. h. je niedriger die Zahl, desto einfacher und genauer ist die Konstruktion. Pietzker dehnt das Verfahren auf die Algebra aus: Aufschlagen eines Logarithmus, Addition, Multiplikation usw. sind Operationen, die abzuzählen sind. Unanfechtbar ist das Verfahren ja nicht, denn die einzelnen Operationen sind verschiedenwertig, aber es gestattet doch einen brauchbaren Schlufs.

Th. Walter zeigt in einem Aufsatz der LL. an einer Reihe von Kreiskonstruktionen den *transformatorischen Charakter der geometrischen Analysis.* Die Aufgabe, einen unbekannten Punkt U zu finden, wird durch die „Analysis“ in der Regel in die neue Aufgabe transformiert, einen Punkt V zu finden, der einen geometrischen Ort für U liefert. Ist ein zweiter geometrischer Ort für U bekannt, so gilt es zwei Orte für V zu finden; das ist vielleicht nur mit Hilfe eines noch unbekannten Punktes W möglich. Die Aufgabe mufs so weiter transformiert werden, bis man auf einen Hilfspunkt P stöfst, für den zwei geometrische Orte unmittelbar aus den gegebenen Stücken ersichtlich sind.

Eine Abhandlung, die zu reichhaltig ist, um eingehend besprochen werden zu können, ist A. Korselts *Untersuchung über die Möglichkeit der Lösung merkwürdiger Dreiecksaufgaben durch Winkeldrittelung.* Aufser Zirkel und Lineal benutzt Korselt Winkelteilung und Konstruktion reeller Radikale, um Dreiecke aus drei Strecken zu konstruieren, die entweder Seiten, Höhen, Schwerlinien, Radien der Um-, In- und Ankreise, Innen- und Aufsenwinkelhalbierende in beliebiger Kombination sind: Er findet

244 Aufgaben, von denen 69 unlösbar sind. Kenntnis des letzteren kann einem viel vergebliche Arbeit ersparen.

A. Otte beschränkt sich auf Zirkel und Lineal und *gleichschenklige Dreiecke,* nimmt aber statt zweier Strecken auch algebraische Funktionen derselben als gegeben an. Eine angehängte Tabelle gleichschenkliger Dreiecke hat schon an sich Wert.

Massfeller behandelt in einer Programmabhandlung eine Reihe geometrischer Aufgaben, von denen die erste, die Lösung einer *quadratischen Gleichung* durch Konstruktion deshalb schulmäfsig besonders brauchbar ist, weil sie ungezwungen zu der goniometrischen Lösung der quadratischen Gleichung führt.

M. Blasendorf erweitert sein früher mitgeteiltes Verfahren (vgl. Jb. XII, 32) zur *Teilung des Kreisbogens* auf Bogen bis zu $^3/_4$ der Kreisperipherie. Für die Schule ist dasselbe nicht bestimmt.

E. Reichenbächer rektifiziert mit Hilfe von drei rechtwinkligen Dreiecken den Kreisumfang auf Milliardstel genau. Die Konstruktion ist für Schüler leicht verständlich und lehrreich, aber der Beweis, dafs $\pi = \sqrt[4]{97 \frac{9}{22}}$ kann leider nur durch die Reihe der reziproken Potenzen der ganzen Zahlen geliefert werden. Die Untersuchung ist anziehend durch Klarheit, Eleganz und Kürze.

Eine verdienstliche Arbeit ist C. Frenzels Programmabhandlung *Genaue und vollständige Lösungen des Problems der Dreiteilung eines Winkels,* gerade weil er den Titel so gewählt, wie Pseudomathematiker ihn lieben. Es wäre ein Glück, wenn die kleine Schrift möglichst vielen derartigen Herren in die Hand fiele, die bei oft ganz respektabler Allgemeinbildung nur einmal von der Unlösbarkeit des Problems gehört haben, nicht aber, dafs diese Unlösbarkeit ein relativer Begriff ist, der den mathematischen Sprachgebrauch voraussetzt, unter Lösung die Auffindung eines Punktes durch eine endliche Anzahl von Geraden und Kreisen als Schnittpunkt zweier derartigen genau angebbaren Gebilde zu verstehen. Wenn die Schrift einerseits vielleicht diesen und jenen abhält, die Welt mit einer neuen Trisektion zu beglücken, so kann sie andererseits Real-Primanern ein hübsches Übungsfeld eröffnen. Der Verf. begründet in leicht fafslicher Form die Lösungen mittels der Paskalschen Schneckenlinie, der Konchoide, Hyperbel und Parabel in Verbindung mit einem Kreis. Zum Schlufs weist er auf die einleuchtende Betrachtung A. Olbrechts über die Unlösbarkeit hin, die sich darauf gründet, dafs der gezeichnete Winkel nicht nur α, sondern auch $\alpha + n\, 360^\circ$, der dritte Teil also allgemein $\frac{\alpha}{3} + n \cdot 120^\circ$ ist, d. h. drei voneinander verschiedene Gröfsen annimmt. Durch den Schnittpunkt von Kreisen kann man aber nur 2^n Lösungen, nie aber drei erhalten. Der exakte Beweis ist s. Zt. von J. Petersen und F. Klein geliefert.

Hertters Aufsatz über die *Dreieckstransversalen* (vgl. auch Jb. XV, 42) ist eine vorzügliche abgerundete klare Darstellung des ganzen Abschnittes, vom Allgemeinen zum Besonderen fortschreitend und doch leicht verständlich. Mittag behandelt nur den Satz des Ceva und des Menelaus, erläutert aber das Resultat sehr glücklich einerseits durch zwei raumgleiche Kisten, andererseits durch ein Modell aus beweglichen Stäben.

R. Lehmann-Filhés gibt im Archiv der Mathematik und Physik einen elementaren Beweis für den Satz vom *Parallelogramm der Kräfte*, der auch rein mathematisches Interesse hat. Er ist nicht zu schwierig für Primaner und kann ihnen wohl, wenn sie von der in der Physik gebotenen Ableitung des Satzes sich nicht befriedigt fühlen, in der Mathematikstunde mitgeteilt werden.

H. Wagner skizziert zuerst den Lehrgang der propädeutischen *Trigonometrie* und zeigt dann, wie man die goniometrischen Formeln, auch kompliziertere wie $\operatorname{ctg}\alpha - \operatorname{ctg}\beta$ durch planimetrisch-trigonometrische Betrachtungen am Dreieck ableiten kann. Die Abhandlung ist lesenswert und kann beim Unterricht mit Vorteil benutzt werden.

In der schon oben erwähnten Abhandlung (Pg. 105) von P. Schafheitlein findet sich auch eine gute Zusammenstellung von Beweisen aus der ebenen Trigonometrie. Unter der Voraussetzung, dafs $\sin(180^\circ - \alpha) = \sin\alpha$ und $\cos(180^\circ - \alpha) = -\cos\alpha$, wird auf 2 Seiten der Sinussatz, Projektionssatz, Cosinussatz und das Additionsproblem abgeleitet.

Drefsler empfiehlt aus dem Martin Schillingschen (Halle) Verlag (früheren Brillschen in Darmstadt) ein *trigonometrisches Modell* mit beweglichem Sinus und beweglicher Sekante zur Versinnlichung der trigonometrischen Funktionen; ebenso für die Kombinationslehre Hartlsche Scheiben in verschiedenen Farben. Jedenfalls ist es nützlich für eine Anstalt, sich den Verlagskatalog der Firma kommen zu lassen.

Die *Reihen* für sin und cos leitet E. Haentzschel aus den drei Gleichungen $\sin\alpha = 2\sin\frac{\alpha}{2}\cos\frac{\alpha}{2}$, $\cos\alpha = 1 - 2\sin^2\frac{\alpha}{2}$ und $\sin^2\alpha + \cos^2\alpha = 1$ ab, die Vorzeichen in den verschiedenen Quadranten werden dadurch bestimmt, dafs diese Gleichungen, die für spitze Winkel geometrisch bewiesen sind, auch für stumpfe gelten sollen. Die Darstellung ist bei aller Strenge durchaus schulmäfsig (vgl. Jb. XV, 22).

Bei Auflösung einiger *trigonometrischen Aufgaben* weist Hammer im KW. auf die Notwendigkeit hin, gerade an den Anfang des Unterrichts in der Planimetrie und Trigonometrie einfache praktische Feldmefsaufgaben zu stellen. Eine Reihe von guten Winken, die in dem Aufsatz enthalten sind, können hier leider nicht wiederholt werden. Nur die Lalandesche Regel der Berechnung von $\sqrt{p^2 + q^2}$ sei erwähnt, da sie bekannter zu werden verdient, als sie es ist. Setzt man $p/q = \operatorname{tg}\varphi$, so ist $\sqrt{p^2 + q^2} = q\sqrt{1 + \operatorname{tg}^2\varphi} = q/\cos\varphi$. Der Winkel φ braucht, wenn man

Interpolation unterläfst, nicht aufgeschrieben zu werden. Man geht eben unmittelbar aus der tg-Tabelle in die cos-Tabelle über.

Miorini leitet anschaulich einige Formeln für π ab, z. B. $\pi/2 = \sec\frac{\pi}{4} \cdot \sec\frac{\pi}{8} \cdot \sec\frac{\pi}{16} \ldots\ldots$ Wenn er diese durch Berechnung aus einer trigonometrischen Tafel verifiziert, so hat dies ein Bedenken: Die Berechnung der vollständigen trigonometrischen Tafel setzt die Kenntnis von π voraus. Der Wert dieses Produktes besteht doch gerade darin, dafs $\sec\frac{\pi}{4}$, $\sec\frac{\pi}{8}$ nur algebraische und nicht transcendente Irrationalitäten sind. Interessant ist, dafs Görings Kreisrektifikation gerade dieses Produkt konstruktiv benutzt hat. Bemerkenswert ist eine andere von Miorini mitgeteilte Relation $\sin\varepsilon = \cos\frac{\varepsilon}{2} \cdot \cos\frac{\varepsilon}{4} \cdot \cos\frac{\varepsilon}{8} \ldots\ldots$ wo $\varepsilon = \frac{180^\circ}{\pi}$ ist.

J. Sterba leitet in der ZR. aus algebraischen Identitäten goniometrische ab, besonders $\operatorname{tg}\frac{1}{2}(\alpha-\beta) + \operatorname{tg}\frac{1}{2}(\beta-\gamma) + \operatorname{tg}\frac{1}{2}(\gamma-\alpha) = \operatorname{tg}\frac{1}{2}(\alpha-\beta) \cdot \operatorname{tg}\frac{1}{2}(\beta-\gamma) \cdot \operatorname{tg}\frac{1}{2}(\gamma-\alpha)$ und
$\operatorname{tg}(\alpha+\beta) \cdot \operatorname{tg}(\alpha-\beta) + \operatorname{tg}(\beta+\gamma)\operatorname{tg}(\beta-\gamma) + \operatorname{tg}(\gamma+\alpha) \cdot \operatorname{tg}(\gamma-\alpha) = -\operatorname{tg}(\alpha+\beta) \cdot \operatorname{tg}(\alpha-\beta) \cdot \operatorname{tg}(\beta+\gamma) \cdot \operatorname{tg}(\beta-\gamma) \cdot \operatorname{tg}(\gamma+\alpha) \cdot \operatorname{tg}(\gamma-\alpha)$
und aus diesen wiederum Sätze der ebenen und sphärischen Trigonometrie.

Th. Hartwig stellt in der Msch. in Bezug auf die *sphärische Trigonometrie* die These auf: Die mathematische Erörterung in der sphärischen Trigonometrie an der (Ober-) Realschule beschränke sich auf die Grundformeln für das sphärisch-rechtwinklige Dreieck, auf Sinus- und Cosinussatz beim schiefwinklig-sphärischen Dreieck. Alle übrigen Formeln will er nur als Übungsmaterial benutzt sehen, dafür aber eine Vertiefung der geometrischen Auffassung von der Kugeloberfläche anbahnen. In ansprechender Weise macht er auf eine Reihe von Betrachtungen und Sätzen aufmerksam, die sicher durch Kräftigung des Vorstellungsvermögens der mathematischen Phantasie wertvoller sind, als öde Formeln, die nur in eigens für sie zusammengestellten Aufgaben Verwendung finden. Sehnen- und Tangentendreieck auf der Kugeloberfläche, ja selbst Ellipse und Hyperbel zu betrachten, ist nicht schwer und ungleich interessanter als eine Reihe jetzt gebräuchlicher Formelbeweise.

K. Grafsmann gibt in einer Programmabhandlung einen kurzen Abrifs der *sphärischen Trigonometrie* und zeigt ihre Verwendung bei Aufgaben aus der mathematischen Geographie. Die starke Benutzung von Hilfswinkeln halte ich für eine Erschwerung, zumal an einem humanistischen Gymnasium, wo die Zeit für die sphärische Trigonometrie doch knapp bemessen ist.

A. Breuer leitet rein geometrisch eine Reihe der schwierigeren Sätze der *sphärischen Trigonometrie* ab. Auf die meisten derselben würde ich

in der Schule verzichten. Wenn sie durchgenommen werden müssen, ist der angegebene Weg allerdings anschaulicher als der übliche goniometrische, aber doch meist weder kürzer noch leichter.

Die Diskussion über den Betrieb der darstellenden Geometrie auf der Gießsener Versammlung des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts führte, abgesehen von den Beschlüssen, die diesen Unterricht betreffen, zu der Annahme der These: „An allen Lehranstalten ist die korrekte Herstellung der im mathematischen, insbesondere im stereometrischen Unterricht benutzten Figuren zu lehren und zu üben. Der mathematische Unterricht hat diese Aufgabe unter Zurückstellung anderer zu erfüllen."

Eine ganze Anzahl guter methodischer Winke für den stereometrischen Unterricht an Realschulen finden sich in M. Stierens *Beiträgen zur Behandlung des stereometrischen Unterrichts.* Erwähnt sei die Herstellung von Tafeln mit Figuren, die sich nicht rasch korrekt zeichnen lassen, in farbiger Tusche, in welche dann etwaige für die spezielle Aufgabe nötige Hilfslinien mit Kohle eingetragen werden. Sehr brauchbar ist auch die zum Schluſs gegebene Zusammenstellung von Aufgaben mit Lösungen, die wirklich räumliche Vorstellung verlangen und erzeugen.

In der schon zweimal angeführten Programmabhandlung (No. 105) gibt P. Schafheitlin für die Stereometrie einen, wie auch ich glaube, neuen einfachen Beweis des Satzes, daſs Winkel mit parallelen Schenkeln gleich sind. Er legt sie auf eine dreiseitige Pyramide statt des sonst üblichen dreiseitigen Prismas. Auch die ferneren Beweise sind elegant und brauchbar. Die Zusammenstellung der benutzten Schulbücher ist an sich wertvoll.

F. Bergmann verlangt in der ZR., daſs in ein Lehrbuch der Stereometrie der Satz aufgenommen wird: Zwei Ebenen sind parallel, wenn ein konvergentes Geradenpaar der ersten Ebene zu einem Geradenpaar der zweiten Ebene parallel ist.

In einem Aufsatz, der eingehender in der angewandten Mathematik besprochen werden wird, beschränkt M. Richter die Bezeichnung „gerade" Pyramide auf solche mit regelmäſsiger Basis. Ich glaube, man kann ohne Schaden jede Pyramide „gerade" nennen, bei welcher die Höhe den Mittelpunkt des Inkreises des Grundpolygons trifft; trifft sie den Mittelpunkt des Umkreises, so wäre vielleicht „gleichschenklig", trifft sie den Schwerpunkt, „standfest" ein erlaubter Ausdruck.

Die Betonung der *Symmetrie* im geometrischen Schulunterricht war vor 20 Jahren Mode. Seitdem ist man vielfach davon abgekommen, aber zeitweise wird wieder ein energischer Vorstoſs in der Richtung unternommen. Als ein solcher ist ein kleiner Aufsatz von A. Adler in der ZR. zu betrachten, der in ansprechender Form die Symmetrieverhältnisse am schiefen Kreiskegel behandelt. Voran geht eine kurze Einleitung über Symmetrie in Bezug auf eine Ebene (Spiegelung, die symmetrischen Körper sind nicht kongruent), in Bezug auf eine Gerade (achsiale Sym-

metrie kongruenter Gebilde), in Bezug auf einen Punkt (zentrale Symmetrie im allgemeinen nicht kongruenter Gebilde). Der schiefe Kreiskegel mufs, um ein vollständiges Bild seiner Symmetrieverhältnisse zu erhalten, unbegrenzt nach beiden Seiten, d. h. auch über die Spitze, verlängert gedacht werden. Dann hat er 3 auf einander senkrechte Symmetrieebenen, 3 Symmetrieachsen und 1 Symmetriezentrum. Die Verbindung der Spitze mit dem Mittelpunkt des Grundkreises sollte nicht Achse genannt werden, da sie nicht die Eigenschaften einer Symmetrieachse hat. Auf den letzteren Namen hat die Halbierungslinie des Winkels zwischen der kürzesten und längsten Erzeugenden Anspruch. Eine durch diese Gerade gehende zum charakteristischen Dreieck (erste Symmetrieebene) senkrechte Ebene ist Symmetrieebene. Die Aufsenwinkelhalbierende liefert die dritte Symmetrieebene.

Unter „raumgleich“ versteht man inhaltsgleiche Polyeder, die in beziehungsweise kongruente Polyeder zerlegt werden können. Keineswegs sind zwei inhaltsgleiche Polyeder stets raumgleich in diesem Sinn, so ist z. B. ein reguläres Tetraeder mit keinem ihm inhaltsgleichen Prisma und mit keinem ihm inhaltsgleichen gleichschenklig-rechtwinkligen Tetraeder (mit drei auf einander rechtwinklig stehenden Kanten) raumgleich, auch die letzteren beiden sind nicht raumgleich. Der Beweis folgt aus einem allgemeinen Satz, den M. Dehn in den Nachrichten der K. Ges. d. Wiss. zu Göttingen mitgeteilt hat. Dafs Tetraeder und Prisma nicht in bezw. kongruente Polyeder zerlegt werden können, wird gelegentlich wohl in der Schule mitgeteilt, der Beweis ist hier aber nicht zu liefern. Man mufs sich aber jedenfalls hüten, raumgleich statt inhaltsgleich zu sagen, nachdem das erstere diese spezielle Bedeutung bekommen hat.

Weinmeister weist auf die kühnen Sprünge in einigen Beweisen des *Cavalierischen Prinzips* hin und gibt dann einen vorsichtig schrittweise vorgehenden. Umgekehrt tadelt er die übliche umständliche Art, das Volum des schiefen Parallelepipeds zu berechnen und zeigt einen kürzeren und ebenso korrekten Weg.

F. Schiffner macht in einer Besprechung in der ZR. darauf aufmerksam, dafs man die Kugelzone (Teil der Oberfläche) von der Kugelschicht (Teil des Volums) auch durch diese Namen ebenso unterscheiden soll wie Kugelhaube und Kugelabschnitt. Die Ausdrücke Zone und Calotte werden zum Schaden der Klarheit leider auch oft für Volumteile gebraucht. Für das regelmäfsige Prismatoid empfiehlt Schiffner den Namen „Trommel“.

Die Mantelfläche des Kegelstumpfs kann, wie F. Bergmann in der ZR. zusammenstellt, auf drei Arten ausgedrückt werden $M = \pi (r + \varrho) s = su = 2 \pi p h$. Die zweite Art stellt die Guldinsche Regel dar, die letzte ist besonders von Martus empfohlen und mannigfach verwandt worden. p ist der Radius der Berührungskugel an die Mittellinie des Mantels. Rotiert ein Meridiansegment mit der Sehne s, so ist der zugehörige Teil des Kugelvolumens $\pi h s^2 : 6$. Diese *Kugelrindenformel*

lautet, wie O. Richter zeigt, für beliebige Rotationsflächen zweiten Grades $\pi h(s^2 - \varepsilon^2 h^2) : 6$.

Eine elegante Auflösung der *Kreis- und Kugelberührungsaufgaben* durch die Kreis- und die Kugelverwandtschaft lieferte R. Heger in den UBl.

J. Hermes Aufsatz *Zur Methode des mathematischen Unterrichts* in den UBl. gibt eine Einführung in die Determinantenlehre und in die analytische Geometrie und zwar gleichzeitig in die der Ebene und des Raumes. Der Aufsatz enthält einige glückliche Parallelentwickelungen ebener und räumlicher Sätze; einen jungen Mathematiker würde ich aber geradezu warnen, diese Methode zu befolgen. Die Determinantensätze an einer verschwindenden Determinante finden zu lassen, ist eine Erschwerung; irreführend ist auch die Benutzung des Divisionszeichens — denn als solches, nicht als Kolon fafst der Schüler es auf — hinter dem Gleichheitszeichen zur Bezeichnung der Wurzel einer Gleichung $x = : 4$, später $u = : B/C$.

Höchst interessant ist eine Abhandlung über die *Ellipse* von A. Ritter v. Arbter in der ZR. Leider ist es nicht möglich, ohne Zeichnung ein Bild von seiner Untersuchung zu geben. Die bekannte Ellipsenkonstruktion, die z. B. auch Dorn seinem Ellipsenzirkel zu Grunde gelegt hat, wonach ein Punkt einer Strecke (oder deren Verlängerung) eine Ellipse beschreibt, wenn die Endpunkte auf 2 Geraden gleiten, findet zunächst eine Verallgemeinerung dadurch, dafs die zwei Geraden nicht senkrecht auf einander zu stehen brauchen. Arbter nennt nun die Entfernungen des erzeugenden Punktes von den gleitenden Punkten „komplementäre Halbdurchmesser", weil diese merkwürdige Eigenschaften haben, die von denen konjugierter Halbmesser natürlich verschieden sind, aber doch eigentümliche Analogieen bilden. Den bekannten Relationen der letzteren $a_1\ b_1 \sin\gamma = ab$, $\operatorname{tg}\varphi \cdot \operatorname{tg}\psi = -\frac{b^2}{a^2}$ stellen sich Gleichungen $mn = ab$, $\operatorname{tg}\alpha \cdot \operatorname{tg}\beta = \mp\frac{b}{a}$ für die komplementären Halbmesser an die Seite. Auch die punktweise Konstruktion der Ellipse mit Hilfe komplementärer Durchmesser ist überraschend einfach. Zieht man in dem Kreis mit dem Durchmesser $a + b$ durch den gemeinsamen Punkt der Strecken a und b Sehnen, so werden diese in zwei Teile m und n zerlegt. Zieht man vom Endpunkt des Durchmessers $a + b$ nach den Endpunkten der Sehne $m + n$ Sehnen und trägt n nach m hin und m nach n hin auf denselben ab, so erhält man zwei Punkte der Ellipse. Vertauscht man die Auftragungen, so erhält man zwei Punkte der Fufspunktskurve der Ellipse.

In den UBl. gibt R. Böger eine meisterhafte Skizze eines kurzen Lehrganges der *synthetischen Geometrie des Kreises*. Die projektive Geometrie in voller Allgemeinheit zu behandeln, fehlt es in der Regel an Zeit, dieser glücklich beschränkte Abschnitt aber kann auch mit einer schwächeren Klasse erledigt werden. Böger hat hierzu Konzessionen

machen müssen, indem er die Geometrie des Mafses sowohl bei dem ersten Beweis, dem des Menelaus, zuläfst und später auch den „uneigentlichen" Punkt einer Geraden als konjugiert zu der metrisch gefundenen Mitte einer auf ihr liegenden Strecke einführt. Es ist also eine Verbindung metrischer und projektiver Geometrie, die dem Schüler ungleich leichter fällt, als die rein projektive, weil er nicht von den ihm wohlbekannten und geläufigen Sätzen, dem Fällen und Errichten von Senkrechten und dem Pythagoras, absehen mufs. Will jemand weiter gehen, so kann er nachher die rein projektiven Sätze vom Kreis durch Projektion auf die Ellipse übertragen. Das ist freilich nicht mehr ganz leicht und soll es für beliebige Kegelschnitte geschehen, so wird die anfänglich ersparte Zeit wohl wieder zugesetzt. In einem solchen Falle würde ich den Gang, den J. Lange einschlägt, vorziehen. Das in den preufsischen Lehrplänen für O II Geforderte läfst sich aber sehr wohl in dem Sinne des Bögerschen Aufsatzes auffassen.

A. Breuer beurteilt in der ZöG. R. Bögers *Geometrie der Lage* sehr günstig; er ist aber der Meinung, dafs auf der Schule nicht die Zeit zur Bewältigung des kleineren, für die Schule bestimmten Buches, möglich ist. In Österreich ist die Behandlung kleinerer Partieen der projektiven Geometrie dem Fachlehrer überlassen. A. Breuer begnügt sich damit, die Lehre von den geometrischen Verwandtschaften beim Unterricht in der darstellenden Geometrie nebenbei zu gewinnen, ferner die projektiven Eigenschaften des Kreises mittels der Sätze von Menelaos und Ceva zu begründen und durch räumliche Abbildung auf die anderen Kegelschnitte zu übertragen. Damit will er aber nicht sagen, dafs Bögers Plan, die projektive Geometrie in die Schule einzuführen, aussichtslos ist.

G. Maycen konstruiert eine gleichseitige Hyperbel und aus ihr beliebige Hyperbeln durch Linealkonstruktion unter Benutzung eines festen Kreises und rechter Winkel.

B. Lehrmittel.

1. Gesamtgebiet der Mathematik.

G. Hergel entwickelt in der Msch. die Ansicht, dafs ein Lehrbuch der Mathematik nur Definitionen, Lehrsätze und eine Beispielsammlung enthalten soll. Dafs der Lehrer beim Unterrichten nach einem so gearteten Buch mehr Freiheit hat, ist richtig. Ob die Freiheit immer zum Nutzen des Schülers ausschlägt, ist schon weniger sicher, und dafs dieser Lücken in seinem Wissen, abgesehen von mechanischer Einprägung der Sätze, mit Hilfe eines solchen Lehrbuchs ausfüllt, ist ausgeschlossen. Trotzdem enthält Hergels Begründung seines Vorschlags viel Beherzigenswertes, was auch ohne die speziell empfohlene Lehrbuchform erstrebt und erreicht werden kann.

H. Thiemes *Leitfaden der Mathematik für Gymnasien* vereinigt in sich eine so grofse Menge von Vorzügen, dafs er rückhaltlos empfohlen

werden kann. Vielleicht hätte mancher nach der Programmabhandlung des Verfassers (vgl. Jb. XIV, 19) eine einschneidendere Umgestaltung des Lehrstoffes erwartet. Dafs eine solche die Einführung als Schulbuch erschweren würde, ist allerdings, mag man auch sagen „leider“, unzweifelhaft der Fall. Der Verfasser hat deshalb ein Lern- und Übungsbuch geschaffen, welches sich äufserlich der gegenwärtig üblichen Methode anschliefst, um auf dem sicheren Fundament der Anerkennung mit Erfolg fördernd wirken zu können. Konservativer angelegte Lehrer werden sich den mafsvollen Änderungen, die durchweg Verbesserungen sind, um so leichter anschliefsen, als das systematisch angelegte Buch in methodischer Hinsicht nur einen geringen Druck ausübt; neuerungseifrige Mathematiker werden die bedeutenden Fortschritte älteren Werken gegenüber nicht verkennen und, wenn sie das ihrer Meinung nach Bessere nicht erlangen können, sich mit dem hier gebotenen Guten begnügen. Mustergültig ist an dem Thiemeschen Leitfaden die Kürze, Klarheit und Schärfe, mit welcher das System dem jedesmaligen Schülerstandpunkt entsprechend aufgebaut und dargestellt ist. Stoffüberlastung ist überall durch Verweisung des nur Nützlichen, nicht Notwendigen in die Übungen bezw. durch Fortlassung des Nebensächlichen vermieden. Der Quartaner wird angeregt, aber weder durch unmäfsige Forderungen abgeschreckt, noch für eine tiefere Auffassung durch Leichtfertigkeit verdorben, der Primaner wird gelehrt, in einem mafsvoll beschränkten Gebiet energisch hartes Holz zu bohren, vornehmlich in einem trefflich gelungenen Kapitel „irrationale Mafszahlen in der Geometrie“. Jeder der beiden Teile enthält rund 100 Seiten einschliefslich rein geometrischer Übungsaufgaben. Für Arithmetik, Algebra, Trigonometrie und die rechnenden Teile der Geometrie ist eine Aufgabensammlung von B. Biel verheifsen. Möge sie sich ebenfalls durch verständige Beschränkung und geschickte Förderung gerade der später praktisch nützlichen Teile der Mathematik auszeichnen. Eine Eigentümlichkeit des Lehrbuches ist, dafs einzelne Kapitel, z. B. über die Systeme der quadratischen Gleichungen, über die Erweiterung des Zahlbegriffs, nicht die weitschweifigen Einzelheiten, die der Lehrer, ja oft der Schüler, ohne Schwierigkeit zusammenstellen kann, bieten, sondern die grofsen leitenden Gedanken. Im einzelnen wird man keinen Abschnitt finden, der nicht erfreuliche Präzisierung im Ausdruck, Originalität in der Reihenfolge und Auswahl der Sätze, Ungezwungenheit in Beweisen bietet. Der Verfasser hat eben auf allen Klassenstufen praktisch mit gleicher Gründlichkeit an der Ausbildung seiner Methode gearbeitet und als hervorragenden Kenner der wissenschaftlichen und pädagogischen Literatur benutzt, was ihm für die Schule brauchbar schien.

Den Lehrplänen von 1901 wird das Buch in besonders geschickter Weise gerecht, rettet wohl auch dies und jenes, wie z. B. die Volumberechnung für die Unterstufe, die im propädeutischen Kursus untergekommen ist, führt in der Stereometrie kurz und glücklich in die sphärische Trigonometrie ein, gibt eben dort die Grundlagen der Per-

spektive und der darstellenden Geometrie nebst Übungsaufgaben, wie sie von den Lehrplänen gefordert werden. Man wird also gerade an der Hand des Buches Versuche anstellen können, ob dem Gymnasiasten nicht doch etwas zu viel zugemutet wird. Wenn der Primaner es in dieser Darstellung nicht bewältigen kann, so mufs man überhaupt verzichten und den Realanstalten einen gröfseren Vorsprung lassen.

E. Dennerts *Mathematisches Formelbuch* ist ein brauchbares Heft. Da die Formeln zum Auswendiglernen bestimmt sind, dürfte es sich empfehlen, weniger wichtige durch Sternchen zu bezeichnen, z. B. 290—298. Bei der Einteilung der Zahlen würde ich strenge Zweiteilung vorschlagen und die umgekehrte Reihenfolge, also: negativ-positiv, gebrochen-ganz, irrational-rational, imaginär-reell, transcendent-algebraisch. Erst nach der Einführung negativer Zahlen erhalten die bis dahin absoluten die Bezeichnung positiv usw. Gut ist der Zusammenhang der Rechnungsarten dargestellt; in No. 115 und 195 ist je ein böser Druckfehler stehen geblieben. In der Planimetrie fehlt der Höhensatz und der Euklid, $\log \frac{\pi}{3} = 0{,}02$ sollte gelernt werden. Formel 178 und 179 verwirren die Schüler und sind überflüssig. Statt der Summe der Kubikzahlen konnte gleich die einer arithmetischen Reihe n. Ordnung gegeben werden. Hinter der Reihe für $\frac{\pi}{4}$ sollte der Name Leibniz stehen, statt Kugelkalotte sollte -Segment gesagt werden, Doppelformeln wie für $\operatorname{tg}(\alpha \pm \beta)$ sind verwerflich, 267—272 sind überflüssig. Diese wenigen Ausstellungen sind alle, die ich zu machen hätte. Werden sie beseitigt, so ist ein gutes Lernbuch geschaffen, das alles Notwendige und nichts Überflüssiges enthält.

Ein glücklicher Gedanke des Verfassers Heinrich Müller (Charlottenburg) war es, seine *Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen* nach diesen beiden Schulkategorieen zu zerlegen. Dadurch werden die Bedenken, welche noch Jb. XIV, 26 gegen die Brauchbarkeit des Buches für Gymnasien erhoben wurden, hinfällig, soweit sich wenigstens aus den bisher vorliegenden ersten Teilen der beiden Ausgaben beurteilen läfst. Das Buch wird, da es geometrische Aufgaben in hinreichender Anzahl enthält, durch die *Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie* von Heinrich Müller und M. Kutnewsky (vgl. Jb. XV, 26) ergänzt.

Von dieser ist der 2. Teil Ausgabe A für Gymnasien erschienen. Das Werk wird sich rasch Freunde gewinnen, denn es umfafst das gesamte rechnerische Pensum der Oberklassen und bietet, was der sonst vortrefflichen Sammlung von Martus fehlt, eine grofse Fülle leichter Aufgaben. Überhaupt ist die Menge des gebotenen Stoffes, ohne dafs die Güte darunter gelitten hat, charakteristisch für das Buch. Alle rechnerischen Gebiete des Gymnasialunterrichts und einige, die über das Pensum desselben hinausgehen, sind gründlich berücksichtigt, die einzelnen

Aufgaben sind klar gefafst, und eine beträchtliche Anzahl zeigen Anwendungen der Mathematik auf praktische Gebiete. Diesen Vorzügen steht eigentlich nur ein Fehler gegenüber: Das Buch bietet keine Stoffauswahl, überläfst dieselbe vielmehr völlig dem Lehrer. Das ist ja den meisten angenehm, aber es birgt die Gefahr der Mifsgriffe und der Übergriffe: unwichtige Teile können zu Ungunsten wichtiger zu stark betont werden, die nicht rechnerischen Gebiete werden mit ziemlicher Sicherheit an die Wand gedrückt werden. Einen Fortschritt für die Methodik des mathematischen Unterrichts kann ich deshalb in dem Buch nicht sehen, ein brauchbares Hilfsmittel für einen besonders auf seinem Gebiet erfolgreichen Unterricht ist es unzweifelhaft.

In der für reale Anstalten und Reformschulen bestimmten Ausgabe der *Aufgabensammlung* von Müller und Kutnewsky finden sich folgende, in der Gymnasialausgabe nicht enthaltene Abschnitte: Beziehungen zwischen Wurzeln und Koeffizienten, reziproke Gleichungen, diophantische Gleichungen 2. Grades, binomische Gleichungen, arithmetische Reihen höherer Ordnung, binomischer Lehrsatz für negative und gebrochene Exponenten, Gleichungen höheren Grades, dagegen sind die leichteren Aufgaben aus der Trigonometrie und Stereometrie hier in den ersten Teil verwiesen. In allen Kapiteln ist der Übungsstoff in gröfster Fülle geboten. Ein Druckfehler $a^x = 5 + x l a + \cdots$ statt $1 + x l a$ ist stehen geblieben. Ob Auflösungen zu dem Buch existieren, ist in der Vorrede nicht gesagt, da sie sonst in die Hände der Schüler geraten würden, was die Verfasser vermeiden wollen.

Fr. Busler hat von seinen *Elementen der Mathematik* (vgl. Jb. VIII, 23; XII, 17) eine Sonderausgabe für Realschulen veranstaltet, die recht brauchbar ist. Auch die Aufgaben für die geometrischen Teile sind hinreichend zur Einübung, die Mitteilung der Resultate bei der Trigonometrie und Stereometrie halte ich für zweckmäfsig. In der Planimetrie könnten dem kurzen Abschnitt über algebraische Geometrie vielleicht auch noch einige Aufgaben beigefügt werden. In der Algebra sind manche Ausdrücke und Regeln recht glücklich gewählt (z. B. gleichstimmig für Zahlen gleichen Vorzeichens). Bei anderen Regeln ist mehr auf Kürze als auf Unanfechtbarkeit gesehen, was Freunde und Gegner finden wird. Jedenfalls kann die Einführung des Buches empfohlen werden.

Haller von Hallensteins *Lehrbuch der Elementarmathematik* kann im gewissen Sinne heute noch als ein klassisches d. h. mafsgebendes Werk bezeichnet werden. Es erscheint ja jetzt in zwei verschiedenen Formen, einmal als kurzes Lehrbuch zur Vorbereitung für die Portepéefähnrichs-Prüfung, sodann in mehreren Abteilungen und ausführlicher für die einzelnen Klassen des Kadettenkorps. Beide werden von B. Hülsen bearbeitet. Von der letzteren Ausgabe liegen in diesem Jahr in 4. Aufl. Teil 2 für Ober-Tertia, Teil 3 für Sekunda vor. Für den Lehrer an jeder Anstalt ist das Buch wertvoll: kurze, klare, leicht verständliche Ableitungen, geschickt ausgesuchte Übungsaufgaben nebst Resultaten. Auch

methodisch ersieht man daraus, was man auf dem Kadettenkorps für unbedingt nötig, für wünschenswert, für nützlich, für entbehrlich hält. Die Lehrpläne der Civilanstalten lassen ja erheblich mehr Freiheit und das ist für den Lehrer eine so grofse Annehmlichkeit, dafs es die Freude des Unterrichtens entschieden fördert. Aber natürlich sind Mifsgriffe häufiger und die gewissenhafte Vorbereitung auf den Unterricht mühevoller, als wenn Paragraph für Paragraph, wenn auch mit der oben skizzierten Abstufung, vorgeschrieben ist. Die Durchschnittsleistung der Schüler scheint aber nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch im Kadettenkorps höher zu sein. Nur ein gewandter Lehrer in guter, nicht zu voller Klasse wird das erreichen, was Hülsen für nützlich erklärt. Im ganzen ist das Buch oder richtiger der Lehrplan des Kadettenkorps ja konservativ, ich möchte nur auf die 5stell. Logarithmen, auf die sec-Funktion und ähnliches hinweisen, auch vermifst man einmal etwas, wie z. B. die Snelliussche und Hansensche Aufgabe. Im einzelnen steht das Buch auf der Zeithöhe, man vergleiche z. B. den kurzen klaren Abschnitt über Aussichtsweite und Kimmtiefe.

R. Mosts über 200 Seiten starke wissenschaftliche Beigabe zu den Jahresberichten 1896/1901 des Realgymnasiums zu Coblenz ist betitelt *Der mathematische Unterrichtsstoff und das mathematische Bildungsgebiet in den oberen Klassen des Realgymnasiums und der Oberrealschule.* Eine flüchtige Durchsicht des Buches ohne gründliches Studium der Vorrede würde unzweifelhaft dem Leser einen Entrüstungsschrei entlocken: der Verfasser mutet hier dem Primaner zu, was der Durchschnittsstudent erst im 3. und 4. Semester bewältigt, manchmal auch dann noch nicht. Aber da gibt die Vorrede einen Aufschlufs: Die Primaner sollen für die Mathematik in 2 Abteilungen zerlegt werden — die Einrichtung hat aufser in Coblenz auch früher in Hamburg am Realgymnasium des Johanneums bestanden — und nur für die speziell mathematisch Begabten und Interessierten hat der Verfasser einen Übungsstoff zusammenstellen wollen. Wie man über eine solche Teilung denkt, darf nicht mafsgebend für die Beurteilung des Buches sein, man kann die erstere verwerfen und das letztere doch als zweckmäfsig für eine solche Elite-Klasse anerkennen. Ganz gewifs hat der Verf. Recht, wenn er solchen Schülern eine andere Kost vorsetzt, als den Durchschnittsprimanern, die eben nur bis zur Reifeprüfung gelangen sollen. So führt er sie im Geschwindmarsch durch die arithmetischen Operationen, um erst bei den Logarithmen, und den komplexen Zahlen, wo er $\varepsilon^{\alpha} = \cos\alpha + i\sin\alpha$ einführt, eingehender zu verweilen. Nicht so geglückt scheint mir der Abschnitt über Determinanten. Freilich mufs er hier zu n-gliedrigen aufsteigen, weil er später die Resolvente des Systems aus einer Gleichung kter und einer Gleichung lter Ordnung aufstellen will. Originell ist, dafs er die Koeffizienten einer Gleichung ersten Grades mit abwechselnden Vorzeichen schreibt, so dafs immer $a = x_1 + x_2 + \cdots x_n$, $b = x_1 x_2 + x_1 x_3 + \cdots x_{n-1} x_n$ usw. Auffallend ist, dafs er sich bei den arithmetischen Reihen auf die erste Ordnung beschränkt; hier liegt eine

Erweiterung so nahe, dafs Untersekundaner auf eigene Hand nach ihr greifen. Die Behandlung des schiefen Wurfes auf der schiefen Ebene scheint daneben wirklich etwas abgelegen. Auch von der Rentenlehre hätte ein breiter Weg zur Versicherungstechnik geführt, der unbetreten geblieben ist. Die Reihenlehre bildet den Übergang zur Differentialrechnung, die Lehre von den Kegelschnitten wird hier und zum Teil schon vorher als Anwendung von Sätzen erledigt. Auf die Behandlung einer Reihe von Kurven mit Hilfe der Differentialrechnung folgt die Integralrechnung mit zahlreichen, besonders stereometrischen und physikalischen Anwendungen. Eine grofse Zahl interessanter Aufgaben ist lichtvoll und gründlich behandelt, erwähnt sei die barometrische Höhenmessung, Kreis-, Cykloiden- und Kugelpendel, Schwerpunkt, Guldinsche Regel, Schwingungspunkt, Metacentrum, Merkatorprojektion, Potentialflächen und Kraftlinien. Die Begeisterung, mit welcher der Verfasser seinen Unterricht erteilt hat, erquickt auch noch aus dem Buch den Leser, und kein Mathematiker wird es ohne mannigfache Anregung aus der Hand legen — vielleicht allerdings der nächsten Primageneration etwas mehr zumuten, als der Durchschnitt vertragen kann.

A. Bökeler hat *Abiturienten-Aufgaben* aus der Planimetrie gesammelt und nach Abschnitten des Lehrbuchs von Spieker geordnet, eine nützliche Arbeit. Durch die Hinweise auf Spieker und kleine Andeutungen ist die Lösung erleichtert. Die Programmabhandlung (No. 643) kann von Lehrern und Schülern mit Erfolg benutzt werden.

Fr. Rheude hat bei der zweiten Auflage seiner *Lösungen der bayrischen Real-Absolutorialaufgaben* die Jb. VIII, 32 beanstandete Anonymität aufgegeben. Den dort geäufserten Wunsch, die Aufgaben nicht nach Jahrgängen, sondern nach Sachgebieten zu ordnen, hat er leider nicht berücksichtigt, er hätte dadurch ein noch erheblich brauchbareres Werk geschaffen. Ein kurzer Index hätte ja die Aufgaben und Lösungen für jedes Jahr angeben können. So hat er z. B. die Aufgaben aus den Jahren 1869—1874 fortlassen müssen, um die von 1893—1900 aufzunehmen, was ja bei seiner Anordnung zweckmäfsig war. Aber dadurch sind zum Teil wertvolle Aufgaben verloren gegangen und anderseits Wiederholungen unvermeidlich. Die Lösungen sind, soweit ich sie geprüft, korrekt. Sehr verständig sind neben eleganten manchmal auch die umständlicheren, aber leichteren Wege angegeben. Wenn man die Zielforderungen mit denen der norddeutschen Realschulen vergleicht, so fehlt ja hier meist die darstellende Geometrie ganz, aber auch in der Umformung von Gleichungen, die sich auf quadratische reduzieren lassen, wird in Bayern mehr verlangt, während umgekehrt Verbindung von Trigonometrie und Stereometrie in einer Aufgabe in Norddeutschland häufiger ist.

Czuber empfiehlt in der ZR. G. Pascals (Prof. in Pavia) *Repertorium der höheren Mathematik* in der deutschen Übersetzung von Schepp als ein treffliches Orientierungsmittel zur Einführung in die verschiedenen

älteren und neueren Theorieen. Das Buch soll geeignet sein, der übertriebenen Spezialisierung etwas entgegen zu arbeiten.

Max C. P. Schmidts *Realistische Chrestomathie* aus der Literatur des klassischen Altertums wird in ihrer Gesamtheit ja an anderer Stelle gewürdigt werden. Der Mathematiker wird gewifs nichts dagegen einzuwenden haben, wenn im griechischen und lateinischen Unterricht Abschnitte aus mathematischen Werken der Alten gelesen werden. Das Gebotene ist in erster Linie historisch interessant, aber auch die sachlichen mathematischen Kenntnisse der Schüler können durch die Lektüre der geschickt ausgewählten Stellen erweitert und vertieft werden. Genufs und Belehrung bieten sie aber auf alle Fälle dem Mathematiker, der doch nur selten Anlafs und Gelegenheit hat, die griechischen Originalwerke in die Hand zu nehmen. In allen drei Bändchen findet sich wertvolles Material, übrigens auch in der Streitschrift des Verfassers *Realistische Stoffe am humanistischen Gymnasium.* Im ersten Buch werden die Mathematiker von Euklid bis Eratosthenes behandelt, im zweiten die Astronomen, im dritten die „Erfindungen". Die Einleitungen zu den einzelnen Abschnitten zeichnen sich durch Kürze, Klarheit und Korrektheit ebenso aus, wie durch Erweckung des persönlichen und sachlichen Interesses an den Personen und ihren Werken. Im Text machen Abschnitte aus Euklids Elementen den gröfsten Teil des ersten Bändchens aus, daneben sind Stücke aus Nikomachos' und Diophants Arithmetik geboten. Die beiden folgenden Bändchen berücksichtigen die reine Mathematik mehr nur in den Einleitungen.

2. Rechenbücher.

Bücher, die den grundlegenden Rechenunterricht behandeln, sind hier wiederholt besprochen worden, obgleich sie streng genommen nicht die höhere Schule, sondern die Vorschule als Verwendungsgebiet haben. Gerade weil dem Mathematiker aber in der Regel die Gelegenheit gefehlt hat, sich mit diesem Fundament seiner Wissenschaft genauer vertraut zu machen, kann ein Hinweis auf ein brauchbares Buch erwünscht sein. Ein solches liegt in J. Grafs, *Grundlegendem Rechenunterricht* vor, in dessen Beurteilung ich einer Besprechung von R. Rouwolf folge. Grafs verlangt Veranschaulichung der Zahlen durch Zahlenbilder und gibt eine schätzenswerte Zusammenstellung von 16 „Typen". Er entscheidet sich, wenn er auch dagegen opponiert, in Wahrheit für die Bornschen Zweierreihen, die er allerdings in Vierergruppen zerlegt. Die „Münchener Rechenmaschine", zwei wagerechte Stäbe mit je 10 Kugeln, empfiehlt er als brauchbares Hilfsmittel; die dort vorgenommenen Operationen können aber auch an der alten braven russischen Rechenmaschine ausgeführt werden, die überall vorhanden ist. Grofse, weithin sichtbare weifse Kugeln auf schwarzem Hintergrund sind wohl am meisten zu empfehlen. Das Grafssche Buch bietet in seinem 2. Teil eine geschickte Anleitung zur Erteilung des

ersten Rechenunterrichts. In mafsvoller Weise schliefst er sich dem vielfach mit Unrecht geschmähten Grube an.

J. Rappolds *Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung der Gymnasien und Realschulen* ist für Österreicher ein nützlicher Wegweiser, für andere ein interessanter Mafsstab der dort gestellten Forderungen. In theoretischer Beziehung gehen dieselben weit über das hinaus, was in Norddeutschland verlangt wird. Hier lernt erst der Sextaner das Positionssystem eingehend verstehen, die Namen für die bei der Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division vorkommenden Gröfsen, die korrekte Antwort auf Fragen, wie „Was heifst dividieren", die römischen Ziffern. In den Vorschulen wird dies ja allerdings vorkommen, aber man wird einen von der Volksschule kommenden Knaben nicht zurückweisen, wenn er hierauf nicht zu antworten weifs. Dagegen sind die Forderungen in praktischer Beziehung besonders im Kopfrechnen etwas niedriger gestellt — oder der Verf. hat derartige Aufgaben fortgelassen. Ich finde z. B. für das schriftliche Rechnen nirgends mehr als 4 Summanden, bei der Multiplikation höchstens einen dreistelligen Multiplikator, bei der Division keinen dreistelligen Divisor. Das „Kopfrechnen" des Verf. scheint mir mehr ein mündliches mit hingeschriebener Aufgabe und hinzuschreibendem Resultat zu sein, sonst wäre 72 400 : 80 allerdings leidlich schwer und stände in keinem Verhältnis zu einer Anzahl der schriftlichen Aufgaben, die ich unbedenklich rein im Kopf lösen lassen würde, wie 13 · 4 (fünfmal), 20 · 6 (fünfmal), usw. So gern ich sonst im österreichischen mathematischen Unterricht ein Vorbild sehe, in diesen Aufnahmeprüfungsaufgaben kann ich es nicht. Meines Erachtens mufs der Schüler beim Eintritt in die Sexta auf dem Hochpunkt mechanischer Rechenfertigkeit mit ganzen Zahlen stehen, weil später nicht Zeit zu gleich intensiver und extensiver Übung hierin ist. Dagegen erlasse ich ihm gern die Theorie, das sogenannte tiefere Verständnis. Das kann und mufs die Realschule ihm unbedingt geben, um ihn auf die allgemeine Arithmetik vorzubereiten.

Eine prächtige kleine Schrift ist P. Borchards *Angewandtes Rechnen* in Sexta. Mit köstlichem Humor schildert er, wie es dem kleinen Sextaner bei der Regel „Statt eine Differenz von einer Zahl zu subtrahieren, kann man den Minuenden von der Zahl subtrahieren und zu der so entstandenen Differenz den Subtrahendus addieren" gerade so ergeht, wie dem Schüler im Faust, wie ihm andererseits die blofse Zahlenrechnerei langweilig wird, und macht nun den Versuch, ihm interessante Sachgebiete als Tummelplatz seiner Fertigkeiten anzuweisen. Er unterscheidet sich aber in der Auswahl seiner Aufgaben dadurch, dafs er immer mehrere Wochen hintereinander ein Sachgebiet, das aber gründlich behandelt, natürlich zuerst Heer und Marine, dann Eisenbahn, dann Post. Manchem wird er zu viel Spezialitäten bringen, aber das Büchlein ist so frisch geschrieben, dafs es verdient, recht vielen Rechenlehrern in die Hand zu

fallen. Selbstverständlich soll die Schrift neben einem Rechenbuch, nicht ohne ein solches benutzt werden.

A. Donadts *Rechenbuch für höhere Schulen* ist in 2. Auflage erschienen. Das Buch ist schon Jb. VIII, 27 empfohlen worden. Das dritte Heft, welches erst jetzt dem Berichterstatter zu Gesicht kam, schliefst sich würdig an. Man merkt überall den tüchtigen Mathematiker und erfahrenen Rechenlehrer.

Die *Übungsbücher für den Rechenunterricht* von Schmidt-Grüninger erfreuen sich in Württemberg grofser Beliebtheit und liegen in zwei neuen Bearbeitungen vor, von denen die eine als 7. Auflage des alten Werkes bezeichnet von Th. Schmidt, die andere „für die mittleren Klassen von Gelehrtenschulen“ von M. Zoller verfafst ist. Die erstere wahrt mehr den elementaren Charakter des Buches und gibt viele Dinge ausführlich, die sonst dem mündlichen Vortrag des Lehrers überlassen werden, die letztere deutet meist nur durch Fragen auf die Herleitung notwendig zu erläuternder Sätze hin. Beide Bücher sind gut, für höhere Schulen würde ich der letzteren Ausgabe den Vorzug geben.

H. Stiers *Rechenhefte 5 und 6* sind in 3. Auflage erschienen und enthalten die Regeldetri bezw. Prozentrechnung. Unter den Aufgaben sind die für das „Kopfrechnen“ besonders gelungen, nur möchte ich es lieber als mündliches Rechnen bezeichnen. Auch der Hinweis auf die eigentlich inkorrekte Anwendung von Prozenten von Hundert statt auf Hundert und manche gelegentliche Bemerkung zeigen den mathematisch geschulten Praktiker. Das Fragewort „wenn“ statt „wann“ ist grammatisch falsch. Die frühe Einführung der Proportionen ist jetzt weniger beliebt als früher. Die Hefte sind brauchbar, da die Regeln korrekt, die Muster-Beispiele gut durchgeführt und die Aufgaben praktisch gewählt sind.

Von R. Justs *Kaufmännischem Rechnen* ist in der Sammlung Göschen zunächst nur der erste Teil erschienen, ein gefälliges brauchbares Büchlein. Will man es in der höheren Schule verwenden, so verfahre man etwas vorsichtig in der Mitteilung von Rechenvorteilen, die der Kaufmann ja mit Recht heranzieht, die aber den kleinen Schüler doch leicht verwirren. Auffallend war mir, dafs die abgekürzte Multiplikation und Division nicht erläutert wurde; vielleicht folgt dies im 2. Teil. Besonders klar und korrekt ist der Unterschied von Prozenten in, von und auf Hundert dargestellt und durch entsprechende Beispiele erläutert. Diese sind in reicher Fülle gegeben, Aufgaben aber nicht. Die Übersicht über Münzen, Gewichte und Mafse am Schlufs ist gut angeordnet.

Das *Rechenbuch* von Becker und Paul ist in einer Bearbeitung für Mädchenschulen von C. Hefs in drei Teilen erschienen. Seiner Bestimmung nach liegt es also diesen Berichten etwas ferner, aber es soll hier doch erwähnt werden. Richtig ist der Grundsatz, dafs zunächst die rechentechnische Fertigkeit erworben werden mufs, ehe an das Sachrechnen gegangen wird. In diesem geht der Verf. im 3. Heft aber aufserordent-

lich weit. Sollte die Zeit in der Oberklasse nicht allgemeinbildender durch Einleitung in die Geometrie verwertet werden, der nur 10 Seiten gewidmet sind, als dem Wechselrecht, Checkverkehr, Kurszettel, Steuern, Versicherungswesen, soziale Gesetzgebung und dergleichen? Recht gewichtige Stimmen aus den Kreisen der höheren Mädchenschulen haben sich doch schon in diesem Sinne ausgesprochen.

Ein Werk, welches weit mehr bietet, als der Titel zunächst vermuten läfst, ist H. Grosser, *Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts*, denn der Zusatz „und die Entwickelung ihrer Grundgedanken bis zur Neuzeit" erscheint mehr als eine dekorative Empfehlung, während er in Wahrheit den Hauptinhalt des Buches ausmacht. Der Verf. hat aufserordentlich umfangreiche und gründliche Studien nicht nur gemacht, sondern auch in sich verarbeitet und gibt in diesem Buch das Resultat sowohl des eigenen als des fremden Nachdenkens über zwei pädagogische Forderungen: „Das Rechnen hat sich in den Dienst der sittlichen Bildung zu stellen" und „Alles Rechnen ist im innigen Anschlufs an bestimmte Sachgebiete zu lehren". Diese Ideen haben ja den Verfassern der „historischen" Rechenbücher vorgeschwebt, indem sie ihre Aufgaben der „Historie", besonders der biblischen, entnahmen; die Wirkung wird zu ihrer Zeit weit mehr ihrem Ideal entsprochen haben, als wir heute bei der Lektüre ahnen, da wir uns gar nicht eines gewissen komischen Eindrucks erwehren können, den die mit gewichtiger Einleitung und umfangreicher moralischer Schlufsbetrachtung verbundenen überaus kindlichen Aufgaben machen. Der Verf. ist aber bei diesem Nachweis nicht stehen geblieben. Er zeigt, wie diese Ideen mit elementarer Kraft immer wieder dem rein mechanischen Ziffernrechnen gegenübertreten, oft dem Fluch der Lächerlichkeit unterliegen, aber, besonders im 19. Jahrhundert, sich doch siegreich durchringen. Auf die zahlreichen interessanten Einzelheiten, die das Buch teils berührt, teils durch kurze Schilderung in geeignetes Licht stellt, kann hier nicht eingegangen werden; vielleicht veranlafst gerade dieser Hinweis, dafs dieser und jener Leser sich das Buch selbst anschaut, das reichlich verdient, nicht nur die Lehrerbibliothek zu vergröfsern, sondern auch wirklich gelesen zu werden.

F. Planks *Lehrbuch der politischen Arithmetik* kann sich in der Darstellung nicht mit M. Cantors Vorlesungen über denselben Gegenstand (vgl. Jb. XIV, 32) messen, wendet sich auch nicht wie diese allgemein an die Gebildeten, sondern an Kaufleute, Versicherungsbeamte und Finanzmänner, bezw. solche, die es werden wollen. Für den Selbstunterricht ist es etwas schwer und könnte stellenweise entschieden klarer sein. Unkorrekt habe ich es nirgends gefunden, wenn es auch manchmal auf den ersten Blick so schien. Das Gebiet, welches der Verf. behandelt, ist enger als das von Cantor ins Auge gefafste, es ist nur die Zinseszins-, Renten- und Lebensversicherungsrechnung. Die beigegebenen Tafeln sind reichhaltig, bedürften aber meines Erachtens einer Erweiterung, nämlich einer Zinseszinstafel nicht blofs für ganze, sondern für viertel Prozente, wenn auch

nur auf 4 Dezimalstellen. Bei halbjährigen Zinsen wird man diese Tafel doch lieber als die Logarithmentafel benutzen, und da kommt man doch nach dem üblichen relativen Zinsfufs ganz leicht auf Werte wie $1^3/_4$ % p. s. Da der Verf. auf „Augenblickszinsen" einmal eingegangen ist, hätte er sich nicht auf Tageszinsen beschränken sollen, sondern den schönen Satz, der für relative Zinsen gültig ist, ableiten sollen, dafs der Zinsfaktor $v = e^{p/100}$, also $lv = p/100$ bezw. $\log v = 0{,}004343\, p$ und also $\log a\,(1 + \frac{p}{100})^n = \log a + 0{,}004343 \cdot pn$ Augenblickszinsen ist. Erwünscht ist, dafs der Verf. auch auf die Versicherungen auf verbundene Leben eingeht und aufser zahlreichen durchgeführten auch Übungsbeispiele bietet. Die Tabellen nicht nur der Lebenden (Ln), sondern auch der Toten (Tn), nicht nur der Dn und Sn, sondern auch der $\Sigma n = SSn$, der $Rn = S_{n+1} : D_n$ und die entsprechenden für die Toten sn, ssn sind geboten, ebenso solche für Witwenpensionen u. dgl. Das Buch ist also recht brauchbar.

3. Lehrbücher und Aufgabensammlungen für allgemeine Arithmetik, Algebra und höhere Analysis.

Chr. Schmehl, *Lehrbuch der Algebra und algebraischen Analysis* für Oberklassen, ist nahezu 300 Seiten stark und enthält dabei zwar eine gröfsere Anzahl Musterbeispiele, aber keine Übungsaufgaben. Die „allgemeine Anerkennung" der Notwendigkeit eines Lehrbuches neben der Aufgabensammlung möchte ich nicht mit dem Verf. behaupten, drängt man doch jetzt dazu, auch die Geometrie lieber nach einer Aufgabensammlung als nach einem Lehrbuch durchzunehmen. Für schwache und zurückgebliebene Schüler und für die zahlreich allerdings wohl nur auf den Büchertiteln vorhandenen Autodidakten ist das Schmehlsche Buch eine nützliche Stütze, Lehrer können vieles Gute darin finden, so z. B. die geschickte Ausnutzung der graphischen Methode für die Lösung von Gleichungen. Überhaupt läfst sich gegen die Stoffauswahl und die Darstellung nichts Wesentliches einwenden, es ist ein wirklich gutes Buch, nur wünschte ich nicht, dafs es obligatorisch an Schulen eingeführt wird. Vermifst habe ich in der Wahrscheinlichkeitsrechnung die wichtige für Schüler leicht erlernbare und interessante Anwendung auf das Versicherungswesen. Die schwarzen und weifsen Kugeln erscheinen dem Schüler leicht als Spielerei. Die elementaren Theorieen der Maxima und Minima halte ich für Zeitverschwendung, aber an sich ist die Schmehlsche Darstellung gut. Umgekehrt stehe ich dem Kapitel über Determinanten gegenüber. Diese halte ich auf der Oberrealschule für notwendig, die Erklärung derselben aber mit der Einteilung der Permutationen zu beginnen und die Behandlung der ngliedrigen Determinante ist eine Erschwerung, die nur den Gegnern der Determinanten eine nicht unberechtigte Handhabe zur Streichung gibt.

An F. Hočevars *Lehrbuch der Arithmetik und Algebra* rühmt O. Stolz in der ZöG., dafs es die in vielen Elementarbüchern begangenen

Fehler vermeide. Als solche führt er an: Bei der Addition und Multiplikation wird das assoziative oder Gruppierungsgesetz nicht erwähnt. Es wird dem Schüler nicht eingeschärft, dafs er nicht durch Null dividieren darf, und dafs dies die einzige Schranke des algebraischen Rechnens ist. Die Lehre von den irrationalen Zahlen wird nicht genügend allgemein behandelt, obgleich doch irrationale Exponenten später als Logarithmen auftreten.

Das dritte Heft des Unterrichtsbuches für *Arithmetik und Algebra* von F. Niemöller ist wie das erste und zweite in Gemeinschaft mit P. Dekker bearbeitete (vgl. Jb. XIV, 35) warm zu empfehlen. Die Aufgaben sind geschickt den Sachgebieten (Geometrie, Physik, Versicherungswesen) entlehnt und mit den nötigen Hinweisen zur Lösung versehen. Kurz und klar sind z. B. die Erläuterungen über die Lebensversicherungen. Bei einer Neuauflage würde ich eine Tabelle am Schlufs des Buches mit den Zahlen Ln, Dn, Sn empfehlen, wodurch Wiederholungen bezw. Verweisungen vermieden werden und auch andere, als die gerade gestellten Aufgaben gelöst werden können.

Von E. Wrobels *Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra* ist der 2. Teil, der das Pensum der Obersekunda und Prima enthält, in 3. Auflage erschienen, ein Zeichen, dafs das Buch ständig Fortschritte in seiner Verbreitung macht. Der Anhang für die Realprima enthält gerade das in den neuen Lehrplänen geforderte Pensum der Oberrealschulen. Ein Unterricht, der nach dem Wrobelschen Lehr- und Übungsbuch erteilt wird, führt die Schüler sehr gründlich in die Lehre von den Gleichungen und von den Reihen ein. Bei den Übungsaufgaben, besonders für Maxima und Minima, ist auch die Geometrie stark, die Physik öfter berücksichtigt worden, aber die Gefahr, die reine Arithmetik und Algebra in den Vordergrund zu drängen, bleibt doch bestehen.

Die *vierstellige Logarithmentafel* von H. Pitz ist in 3. Auflage erschienen (vgl. Jb. VIII, 36). Sie reicht für die Schulen aus und ist die kleinste und billigste mir bekannte Tafel. Statt der Annoncen auf dem letzten Blatt würde ich die Aufnahme physikalischer Konstanten, die man bei der sonstigen relativen Reichhaltigkeit des Büchleins vermifst, empfehlen. Vielleicht könnten auch einige astronomische Zahlen mitgeteilt werden.

Eine gute *vierstellige Logarithmentafel,* die sich auch typographisch auszeichnet, ist die von E. Greve.

Die *logarithmischen Tafeln* von L. Jelinek haben in kurzer Zeit (1. Auflage 1893) vier Auflagen erlebt, sich demnach auch in der Praxis bewährt, was seiner Zeit (vgl. Jb. VIII, 36) erwartet wurde. Unter den fünfstelligen nehmen sie ganz entschieden einen hervorragenden Platz ein. Gut ist, dafs jetzt auch die Anleitung mit hineingebunden ist, die für manches zweckmäfsige Winke gibt. In der Logarithmentafel werden z. B. durch einen Stern die Primzahlen kenntlich gemacht. Einige Wünsche

für die Neuauflage möchte ich aussprechen: Die Tafel der natürlichen Logarithmen ist gerade für die Werte 0,01 bis 0,99 bisweilen wichtig und unbequem zu berechnen. Die Tafel der tan 0° kann gespart werden; man addiert zum log sin in der 5. Stelle 1 von 19′, 2 von 29′, 3 von 37′, 4 von 42′, 5 von 49′, 6 von 53′ an. Bei den geographischen Örtern ist die Zeitdifferenz mit Greenwich anzugeben, die Länge nach Ferro kann fortbleiben. Sehr zweckmäfsig sind unter den zahlreichen Hilfstafeln z. B. die zur gegenseitigen Verwandlung von Graden, Minuten und Sekunden.

C. Runges *Praxis der Gleichungen* (Bd. XIV der Sammlung Schubert) liegt fast durchweg jenseits des Schulpensums, kann aber doch dem Lehrer wertvolle Winke für die Auflösung numerischer Gleichungen geben, die er vergeblich in den meisten Schulbüchern suchen würde. Hierhin möchte ich die Anweisung zur Benutzung des Rechenschiebers zählen, sowohl zur Lösung linearer Gleichungen mit zwei und drei Unbekannten als auch zur sogenannten Wurzelverkleinerung ganzer rationaler Funktionen, zur Berechnung der reellen Wurzeln durch Näherungswerte u. a., ferner die graphische Methode der Koeffizientenbestimmung reduzierter Gleichungen, die für Schüler nicht zu schwer ist und ihnen eine kaum geahnte Verwendung algebraisch-geometrischer Konstruktionen zeigt. Aber auch in den übrigen Teilen ist das Buch höchst lesenswert, weil es mit einem möglichst kleinen Aufwand von Zeit und Mühe in verschiedene interessante Gebiete einführt. Die Kenntnis der Differentialrechnung wird vorausgesetzt, gelegentlich werden auch die hyperbolischen Funktionen Cof. und Sin. verwandt, sonst aber werden mit wenigen Worten die zum Verständnis nötigen Begriffe und Sätze erläutert, z. B. bei der Methode der kleinsten Quadrate und beim Sturmschen Satz. Das Graeffesche Verfahren zur Berechnung der Wurzeln ist so klar und leicht fafslich dargestellt, dafs man geradezu einen ästhetischen Genufs an der Geschicklichkeit des Verf. empfindet. Das Buch reiht sich also würdig der Sammlung ein.

Fr. Autenheimers *Elementarbuch der Differential- und Integralrechnung* konnte schon früher (vgl. Jb. X, 28) empfohlen werden. In 5. Auflage ist es von A. Donadt einer erheblichen Umarbeitung unterzogen worden. Nicht unbedingt möchte ich in der Erweiterung des rein theoretischen Teiles einen Fortschritt sehen, wenn auch die meisten veränderten Abschnitte an Strenge und einige an Klarheit gewonnen haben. Dagegen hat die Durcharbeitung des Aufgabenmaterials durchweg Verbesserungen herbeigeführt. Das Buch hat bei seinem grofsen Umfang (600 Seiten) und Inhalt einen staunenswert niedrigen Preis; aber als pflichtmäfsiges Schulbuch wird es sich doch wohl nicht einführen lassen. Dem Lehrer und dem zukünftigen Studenten der Mathematik oder Technik wird es sehr gute Dienste leisten.

E. Sailer hat die bei den bayerischen Lehramtsprüfungen 1873—93 gestellten *Aufgaben aus der Differential- und Integralrechnung aus der*

analytischen und synthetischen Geometrie mit vollständigen Lösungen herausgegeben. Das Werk wird in erster Linie Studierenden Dienste leisten, aber auch Lehrer an Realanstalten können für die Prima Aufgaben daraus entnehmen. Die Aufgaben sind, wie das bei öffentlichen Konkurrenzen meist der Fall ist, so gestellt, dafs eine gründliche allgemeine, aber weniger eine spezielle Vorbereitung für sie nötig ist. Die Lösungen sind klar und ausführlich, aber nicht unnütz breit oder elementar gehalten. Die beigegebenen Zeichnungen erleichtern das Verständnis, sind dem Zweck entsprechend meist skizzenhaft gehalten. Das kleine Heft bildet eine gute Ergänzung der Jb. XIII, 28 besprochenen Aufgaben aus der Elementarmathematik.

Eugen Müller bietet denen, die sich mit der *Algebra der Logik* bekannt machen wollen (vgl. Jb. XV, 34), im 2. Teil das Eliminationsproblem und die Syllogistik.

Auch Hoffmann hat sich in der ZöG. auf diesem Gebiet versucht, indem er an die Stelle der üblichen geometrischen Figuren für die einzelnen Schlufsformen algebraische Gleichungen setzt. Leichter verständlich ist das zunächst nicht und ob es sicherer funktioniert, läfst sich nach den kurzen Andeutungen schwer entscheiden.

4. Lehrbücher für Geometrie im allgemeinen und für Planimetrie.

In der allerdings wider des Verf. Willen veröffentlichten Einleitung zu seinem *Euklid und die sechs planimetrischen Bücher* greift M. Simon die inzwischen verabschiedeten Lehrpläne von 1892 in Bezug auf den mathematischen Gymnasialunterricht an und erklärt „vier Stunden reiner Mathematik in allen Klassen aller höheren Lehranstalten sind nötig, aber auch hinreichend“. Dafs die Stofffülle in den Oberrealschulen bei den jüngeren Schülern „Ekel“ erzeugt, habe ich noch nicht bemerkt. Allerdings ist diese „Fülle“, nach den eingeführten Lehrbüchern zu urteilen, an den Realanstalten eher geringer wie gröfser als an den Gymnasien. Das Hornsche Verzeichnis gibt darüber interessante Aufschlüsse. M. Simon sagt dann über Euklid: „Nach mehr als dreifsigjähriger Lehrtätigkeit kann ich nur sagen, es gibt für die Geometrie, wenn ein propädeutischer Unterricht vorangegangen ist, keinen besseren Lehrgang als den des Euklid, wenn der Lehrer den Einblick in den so durchsichtigen wie einfachen Aufbau der Elemente sich angeeignet hat und den Schülern diesen Aufbau genetisch klar machen kann.“

In seiner 3. Auflage (19. des Koppeschen Werkes) hat J. Diekmann das *Lehrbuch der Geometrie für Gymnasien* den Lehrplänen von 1901 entsprechend in die drei Teile Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie zerlegt. Die Beschränkung des Lehrstoffes, die bei voller Anerkennung des Gebotenen Jb. X, 31 empfohlen war, hat er nicht eintreten lassen. Die Betonung der Konstruktionsaufgaben in den neuen Lehrplänen fafst

er sogar als eine Erweiterung des Pensums auf, während ich sie lieber als Beschränkung der Sätze auf das Notwendige und gründliche Einübung durch Konstruktionen deuten möchte. Die Beigabe der Tafeln mit einfachen Kreisornamenten ist ein glücklicher Gedanke. Auch die Berechnung derartiger Flächen, die Diekmann als Übungsaufgaben stellt, teils mit, teils ohne Angabe des Weges zur Lösung, wird den Schülern Freude machen.

Eine 23. Auflage kann hier nicht gut ausführlich besprochen werden, aber ein Hinweis auf Močniks *Lehrbuch der Geometrie für die oberen Klassen der Realschule,* das diese stattliche Zahl von Auflagen aufzuweisen hat, ist umsomehr gerechtfertigt, als der gegenwärtige Bearbeiter J. Spielmann das Buch sorgfältig vor dem Veralten schützt. Nur in dem sonst so hübschen historischen Anhang vermifste ich die Berücksichtigung einiger neueren Forschungen. — Vieles Gute aus österreichischen Lehrbüchern vermittelt H. Thiemes *Lehrbuch für Gymnasien* den deutschen Kollegen, die leider nicht so leicht Anlafs oder auch nur Gelegenheit haben, sich mit den nachbarlichen Errungenschaften bekannt zu machen.

Rosmanith-Schobers *Geometrische Formenlehre* für die erste Realschulklasse ist in 6. Auflage von F. Bergmann bearbeitet. Sie enthält eine enge Verbindung von Stereometrie und Planimetrie. Beweise und Inhaltsberechnungen werden auf dieser Stufe nicht gegeben, Erklärungen und Lehrsätze aber in recht beträchtlicher Zahl und zum Teil von einer Schwierigkeit, dafs man norddeutschen Schülern auf dieser Stufe sie nicht zuzumuten wagen würde. Ob mit Recht? In der Botanik z. B. verlangt man die Auffassung viel komplizierterer Gebilde. Wenn die Erfahrung nicht für die Fähigkeit, den Lehrstoff zu bewältigen, spräche, hätte das Buch schwerlich die Genehmigung des Ministeriums erlangt. Von mustergültiger Klarheit sind die Figuren, der Text zeichnet sich durch Korrektheit und Schlichtheit der Sprache aus.

Verspätet ging die 3. Auflage von J. Rüeflis *Lehrbuch der ebenen Geometrie* ein. Die Benutzung kleiner Buchstaben für Punkte stört den nicht daran Gewöhnten vielleicht mehr, als für eine unparteiische Beurteilung des Buches nützlich ist, zumal daneben auch dieselben Buchstaben zur Streckenbezeichnung verwandt werden. So z. B. wird die Höhe eines rechtwinkligen Dreieckes gh, die Katheten a und b, ihre Projektionen m und n genannt und die Anwendung des Pythagoras führt zu der arithmetisch beleidigenden Gleichung: $gh^2 = a^2 - m^2 = b^2 - n^2$. Dabei ist der Verf. nicht unzugänglich für manche Neuerungen, nimmt z. B. die Lehre vom Kreis als Einleitung vor der Lehre vom Winkel, betrachtet den Schnitt zweier Kreise vor der Konstruktion der Dreiecke. Für eigentlich höhere Schulen möchte ich das Buch nicht empfehlen, in Bürger-, Fortbildungs- u. dgl. Schulen wird es keinen Schaden anrichten.

Ein sehr originelles und sehr schönes Buch ist W. Pfliegers *Elementare Planimetrie* in der Sammlung Schubert. Ihm in wenigen Zeilen ge-

recht zu werden, ist schwer, wenn nicht unmöglich. Von der physischen Anschauung ausgehend, werden die geometrischen Sätze mit einer Schärfe begründet, die den meines Erachtens höchsten Anforderungen genügt, aber auch hohe Anforderungen an den Leser stellt. Der Verf. hat nicht für Anfänger geschrieben. Das hindert nicht, dafs Anfänger von seinem Buch Nutzen, grofsen Nutzen haben können, wenn das Buch zwar nicht in ihrer, aber in der Hand des Lehrers ist. Auch ein Autodidakt kann aus dem Buch viel lernen, wenn er nicht zu jung ist und neben den mathematischen Kenntnissen, die etwa ein Lehrerseminar oder eine Realschule bezw. ein Progymnasium überliefert, den Willen und die Fähigkeit hat, mathematischen Deduktionen zu folgen, in denen kein Wort zu viel und zu wenig gesagt ist. Die beigefügten Übungen werden ja an mehreren Stellen noch ein nachträgliches Verständnis vermitteln, es ist sogar geübteren Mathematikern zu empfehlen, diese Übungen nicht als blofses Beiwerk aufzufassen, sondern im Sinne des Verf. durchzudenken und dann noch einmal den vorhergehenden Abschnitt durchzulesen. Aber es mufs, ohne dafs darin auch nur der Schatten eines Tadels liegen soll, ausgesprochen werden: Das Buch ist schwer. Ein nach demselben erteilter Unterricht braucht es nicht zu sein, ja vielfach wird bei gleicher geistiger Anstrengung, wie sie bei dem üblichen Lehrgang der Planimetrie nötig war, auf Grund der Auffassung, Anordnung und Darstellung des Systems des Verf. mehr erreicht werden als bisher. In pietätvoller Weise hat der Verf. in der Vorrede seinem „Lehrer“ M. Simon gedankt. Der Einflufs dieses scharfen Denkers ist ganz unverkennbar, der Lehrer wird aber auf diesen Schüler stolz sein. Die wesentlichen Punkte äufserer Unterscheidung von anderen Planimetrieen hat der Verf. so treffend in der Vorrede hervorgehoben, dafs der Berichterstatter selbst auf die Gefahr des Verdachts hin, blofs diese gelesen zu haben, sich im wesentlichen an das dort Erwähnte hält.

In einem Glasgefäfs wird Öl auf Wasser geschüttet und hierdurch der Begriff „Querfläche“ gewonnen, der sich ungleich fruchtbarer als der sonst übliche der Grenzfläche erweist, und unschwer zur Querlinie und zum Punkt führt. Das 2. Kapitel geht von der „kürzesten Entfernung“ zweier Punkte aus, definiert diese als Strecke und führt dann die Addition, Subtraktion und Multiplikation mit absoluten ganzen algebraischen Zahlen an Strecken durch, ja es wird bis zur Auflösung von einfachen Gleichungen geschritten. Diese altgriechische allgemeine Arithmetik ist aus unseren Schulen verschwunden. Ob mit Recht? Im 3. Kapitel werden der Strahl, die Gerade, die Ebene und der Raum, also die unendlichen Gebilde betrachtet, auch schon auf den Winkel hingewiesen. Besonders wichtig erscheint der Satz: „Richtungen sind keine Gröfsen, d. h. die eine von zwei Richtungen kann nicht gröfser oder kleiner als die andere bezeichnet werden. Man kann deshalb auch nicht von dem Unterschied zweier Richtungen sprechen, sondern nur von verschiedenen Richtungen, die von demselben Punkt ausgehen.“ Nicht minder wertvoll ist im

4. Kapitel die Begründung, dafs Festsetzungen, die für endliche Gebilde getroffen werden, nicht ohne weiteres für unendliche gelten. Man denke auf zwei (unendlichen) Geraden ungleiche Strecken abgegrenzt, so setzt sich Gleiches aus ungleichen Teilen zusammen. Das wird aktuell bei der Winkelmessung im 5. Kapitel, da der Winkel als unendlicher Sektor definiert wird und nun zwar eine Reihe von Sektorensätzen — z. B. zu gleichen Bogen gehören gleiche Sektoren — übertragen werden, andererseits sich aber auch insofern Ausnahmen ergeben, als rechte Winkel gleich bleiben, auch wenn sie sich um Parallelstreifen unterscheiden: Man nehme zwei Lote auf einer Geraden, der links von dem linken Lot liegende rechte Winkel ist ebenso grofs wie der links von dem rechten Lot liegende, obgleich dieser doch von der Ebene aufser dem ersteren Winkel einen Halbstreifen enthält. Dies seien Proben aus den ersten Kapiteln, aus denen man vielleicht etwas vom Geist des ganzen Buches ahnt. Die Kongruenz von Dreiecken ist sehr viel spärlicher zu Beweisen benutzt, als sonst üblich, dagegen wird ein sonst ungebräuchliches und doch so nahe liegendes Hilfsmittel, das Streifensystem — man denke an die liniierten Hefte der Schüler — tüchtig herangezogen. „Das“ (Verf. sagt „der“ gegen den Sprachgebrauch bei Diminutiven) harmonische Strahlenbüschel wird durch Abstandsverhältnisse definiert. Leider hat der Verf. die innere und äufsere Teilung nicht durch algebraische Vorzeichen unterschieden. Das Buch enthält in den Schlufskapiteln ein gut Teil projektive Geometrie, so dafs es auch hohen Stoffansprüchen genügt.

In der 25. Auflage seines *Lehrbuchs der ebenen Geometrie* hat Th. Spieker jetzt die allmählich allgemein gewordene Bezeichnung der Stücke des Dreiecks mit angesetzten Buchstaben als Indizes an Stelle der Striche angenommen. Für die Winkelhalbierende würde ich w_α, w_β, w_γ den m_a, m_b, m_c vorziehen, da der Ausdruck Mittellinie zweideutig ist und vielfach für Schwerlinie gebraucht wird. Diesen Namen hätte ich auch dem „Transversale“ vorgezogen, der in dem Buch selbst später in anderer Bedeutung benutzt wird. Das Buch erfreut sich seit Jahrzehnten grofser Beliebtheit besonders an Gymnasien, obgleich es für diese meines Erachtens zu reichen Stoff enthält. Die „neuere Geometrie“ im Sinn der projektiven umzugestalten, hat der Verf. abgelehnt. Er kennt sein Neuerungen im allgemeinen abholdes Publikum und nimmt mit einem gewissen Recht auf dieses mehr Rücksicht als auf die Reformsüchtigen, die doch wohl nur selten auf dies, wenn auch nicht veraltete, doch ältere Werk zurückgreifen.

Zu Spiekers Lehrbuch der ebenen Geometrie ist eine *Anleitung zum Lösen der Übungsaufgaben* schon in 2. Auflage erschienen. Dieselbe wird den Lehrern sehr willkommen sein. Sollten sie Schülern in die Hand fallen, können sie nicht viel Unheil stiften, da die Andeutungen immer noch Gelegenheit zur Betätigung der eigenen Kraft geben.

5. Lehrbücher für Trigonometrie und Stereometrie.

Eine wohlgelungene methodische Arbeit ist E. Rehfelds *Leitfaden für die propädeutischen Kurse in Stereometrie und Trigonometrie an Realanstalten.* Feldmefsübungen erfordern aber viel Zeit und Geschicklichkeit des anleitenden Lehrers. In kleinen Klassen und in nicht zu grofsen Städten sind sie durchführbar. Die zeichnerische Darstellung, auf die der Verf. mit Recht Wert legt, wird sich ermöglichen lassen, wenn dem Mathematiker die zwei fakultativen Linearzeichenstunden zur Verfügung stehen. Anregung wird übrigens jeder Leser aus dem Buch in mannigfacher Hinsicht erfahren.

Auch hier sei noch einmal auf die methodisch wertvolle Programmabhandlung von H. Wagener, *Die ebene Trigonometrie in rein geometrischer Behandlung,* hingewiesen.

J. Rüeflis *Lehrbuch der ebenen Trigonometrie* erscheint jetzt, wo es in 3. Auflage vorliegt, als ein brauchbares Buch, das der geltenden Methodik huldigt, indem es die praktische Trigonometrie vor die Goniometrie stellt. Leider ist zwar die Vorrede zur ersten Auflage, aber nicht die Jahreszahl des Erscheinens derselben angegeben. Man kann aus derselben aber schliefsen, dafs der Verf. in dieser Anordnung des Stoffes in der Schweiz vorangegangen ist, dafs also sein Verdienst ein erheblich gröfseres ist, als es jetzt erscheint. Auch die Aufgaben aus der Stereometrie, Physik und Astronomie sind anregend gewählt und geschickt erläutert. Ein Anhang gibt Resultate, Erläuterungen und Zusätze.

Vortrefflich ist das *Lehrbuch der ebenen Trigonometrie* von F. Bützberger. Zuerst wird das rechtwinklige Dreieck erledigt und durch hübsche Aufgaben aus der angewandten Mathematik der Nutzen der Trigonometrie dem Schüler klar vor Augen geführt. Auf das schiefwinklige Dreieck folgt die Goniometrie, deren Hauptsätze durch Koordinatentransformation gewonnen werden. Eine kurze Geschichte der Trigonometrie beschliefst das Büchlein, welches trotz einer ausreichenden Zahl von Aufgaben nur 60 Seiten stark ist.

Dagegen kann ich mich mit W. Winters *Trigonometrie* nicht einverstanden erklären. Sie stellt die Goniometrie voran und bietet in der sphärischen Trigonometrie mehr Formeln als nötig und nützlich sind. Die Aufgaben sind zahlreich und gut.

Th. Spiekers *Lehrbuch der ebenen und sphärischen Trigonometrie* (vgl. Jb. V, 26; X, 34; XII, 45) ist s. Z. in 4. Auflage um Aufgaben aus der Astronomie bereichert. Wünschenswert wäre bei der 5. im Text eine Zusammenstellung der Formeln für das nautische Dreieck gewesen, die entschieden wichtiger sind als die Halbwinkelsätze, die Gaufsischen Gleichungen und die Napierschen Analogieen. Natürlich kann der Schüler sie ja allein ableiten, aber das Lehrbuch soll ihm doch das notwendige Material möglichst vollständig bieten.

Kambly-Roeders *Trigonometrie,* die zugleich das planimetrische Pensum der Obersekunda enthält, ist in 3. Auflage ein unveränderter Abdruck der ersten (vgl. Jb. X, 34). Die Verlagshandlung von F. Hirt zeichnet sich auch hier, wie bei den Lackemannschen Büchern, durch Aversion gegen Änderungen aus, deren Nützlichkeit im Laufe von 7 Jahren sich doch gewifs herausgestellt haben könnten.

H. Wehners *Leitfaden für den stereometrischen Unterricht an Realschulen* hat sich, wie Jb. VII, 29 vermutet wurde, bewährt und ist in zweiter etwas erweiterter und mit guten Figuren ausgestatteter Auflage erschienen.

Th. Spiekers *Lehrbuch der Stereometrie* wurde Jb. X, 35 ausführlich besprochen. Die 3. Auflage enthält einen kurzen brauchbaren Abschnitt über Kartenprojektionen. Der Lehrstoff ist in verständiger Beschränkung geboten, die Aufgaben sind hinreichend zahlreich, nicht zu schwierig und, was angenehm ist, mit Andeutungen über das Resultat versehen.

6. Lehrbücher für analytische und projektive Geometrie.

Es ist immer verdächtig, wenn das Erscheinen einer Aufgabensammlung mit den Worten motiviert wird „es fehlt in den Lehrbüchern an Aufgaben aus diesem Gebiet“. Vorsichtshalber sollte der Verfasser sagen: in den mir bekannten; vielleicht gäbe dies Anlafs, den Bekanntenkreis etwas zu erweitern, der offenbar bei dem Verfasser der *Analytischen Aufgaben nebst Auflösungen für die Prima der Gymnasien* S. Rychlicki ein recht enger ist. Ich habe wenigstens Mühe gehabt, eine analytische Geometrie ohne Aufgaben zu finden, kann nun aber bestätigen, das es solche gibt. Schlimmer ist, dafs der Verf., der ja recht vorurteilslos an diesen Unterricht gegangen ist, nicht durch den Verkehr mit den Schülern sich auf eine bessere Bahn hat leiten lassen. Es müssen ungewöhnlich begabte oder ungewöhnlich gedankenlose Primaner sein, die nicht bei der Einführung in die analytische Geometrie die allgemeinen Zahlen rundweg ablehnen. Der Prima-Unterricht krankt auf dem Gymnasium schon gerade genug an diesen allgemeinen Erörterungen synthetischer Natur, dafs man die Gelegenheit zur Verwendung der konkreten Zahl mit beiden Händen ergreifen sollte. Tatsächlich ist seiner Zeit die Koordinatengeometrie in die Gymnasien eingeführt worden, weil die Studenten nicht eine Temperaturkurve zeichnen konnten. Deshalb soll man dem Primaner vor allem ein Stück karriertes Papier in die Hand geben und ihn auf diesem Punkte durch Abzählen bestimmen und zeichnen lassen. Die Entfernung zweier Punkte, die Richtung einer Geraden, die Aufstellung der Kreisgleichung, die Konstruktion von Kurven zur Lösung numerischer Gleichungen mufs ganz entschieden vorausgegangen sein, ehe man den recht schwierigen Übergang zu den allgemeinen Zahlen macht. Der Verfasser des vorliegenden Heftes macht anfangs die stillschweigende, ganz un-

berechtigte Annahme, daſs Buchstaben absolute Zahlen sind, sonst würde er nicht $\pm a$ schreiben, nicht bei einer Teilung im Verhältnis m : n innere und äuſsere Teilung unterscheiden. Nachher soll dann die Gleichung der Geraden $y = Ax + b$ für jeden Wert von A und b gelten. Die Wichtigkeit und Schwierigkeit der analytischen Geometrie liegt nicht in der Errechnung von ein paar Kegelschnittseigenschaften, die kann man rascher und anschaulicher auf synthetischem Wege finden, sondern in dem Verständnis für die Möglichkeit, Zahlenprobleme graphisch und Zeichenprobleme durch Rechnung zu lösen. Die Schrift des Verfassers kann deshalb nur als unzweckmäſsig bezeichnet werden, wie ich auch die von ihm als „schöne Sammlung" citierte Zusammenstellung geometrischer Örter von Paul Schuster Jb. IX, 38 unbrauchbar nennen muſste.

Sehr eingehend bespricht Czuber in der ZR. Killings *Lehrbuch der analytischen Geometrie in homogenen Koordinaten.* Das Cartesische Koordinatensystem behält seine Bedeutung für solche Betrachtungen, bei denen es auf metrische Relationen ankommt. Es besteht allerdings keine unüberbrückbare Kluft zwischen den Cartesischen und den Dreiecks- und Tetraederkoordinaten. Der Wert der letzteren für die projektive Geometrie wird gezeigt. Das Buch ist nicht für den Schulgebrauch. Hier bleibt man besser bei Cartesischen Koordinaten, wenn auch ein gelegentlicher Hinweis auf trimetrische gegeben werden kann.

M. Simons *Analytische Geometrie des Raumes*, in 2 Bänden der Sammlung Schubert erschienen, hat die Vorzüge, welche an dem 1898 erschienenen kleinen Leitfaden in der Sammlung Göschen Jb. XIII, 46 hervorgehoben wurden, bewahrt und stellt sich doch als ein wesentlich anderes Buch dar. War dort mehr der ausgebildete Mathematiker ins Auge gefaſst, dem neben einer gedrungenen Repetition Einblicke und Ausblicke geboten wurden, so ist das vorliegende Werk ein gediegenes Lehrbuch für den Selbstunterricht. Wie stets, ist der Verfasser auch hier eigenartig in der Auswahl der Sätze. Manches wird kurz behandelt, was anderswo eine Hauptrolle spielt, und anderes wird gründlich traktiert, was anderswo nur gestreift oder umgangen wird. Die ersten beiden Abschnitte: Koordinaten, und Ebene und Gerade sind streng schulmännisch behandelt, zum groſsen Teil in der Form von Aufgaben direkt auf den Unterricht zugeschnitten. Der 3. Abschnitt „Der lineare Komplex" macht erheblich gröſsere Ansprüche als die vorhergehenden und nachfolgenden: Dualitätsprinzip, Koordinatentransformation und Kugel. Ganz besonders interessant ist im IV. Abschnitt der Paragraph „Analytische Sphärik". Durch Einführung der Weierstraſs-Killingschen Koordinaten — nicht geographische Länge und Breite, sondern die trigonometrischen Tangenten derselben werden gleich x bezw. y gesetzt — ergibt sich in überraschend einfacher Weise die Analogie der ebenen und der Kugelgeometrie. Für den Kugelstrahl gilt die Gleichung in Axenform $x : a + y : b = 1$ und die Hessesche Normalform $x \cos \alpha + y \cos \beta - n = 0$, unverändert bleiben die

Gleichungen von Kreis $x^2 + y^2 = r^2$ und Parabel $y^2 = 2px$. Der unendlich fernen Geraden entspricht der Polkreis des Anfangspunktes, geht man über diesen hinaus auf die andere Halbkugel, so findet man u. a. 4 Brennpunkte der Ellipse und diese vollständige Ellipse ist identisch mit einer vollständigen Hyperbel, deren Brennpunkte die 4 Gegenpunkte sind, während die Hauptaxen sich zu π ergänzen. Auch im 2. Teil, der die Flächen des 2. Grades behandelt, ist die Einfügung zahlreicher Aufgaben nicht als Unterbrechung des Lehrganges, sondern als systematische Fortführung desselben aufzufassen. Auch hier ist ein Abschnitt (der II. Die Reyeschen Axen) wieder erheblich schwieriger, die Behandlung der einzelnen Flächen durch plastische Abbildungen verhältnismäfsig leicht verständlich. Es würde nicht nur zu weit führen, auf Einzelheiten einzugehen, so verlockend es gerade dem Berichterstatter wäre, auf eine Reihe von eleganten Ableitungen aufmerksam zu machen, die in anderen Darstellungen durch Breite ermüden, ohne durchsichtiger zu sein; es würde auch ein falsches Bild geben, denn der Verfasser verlangt, wie in seinen sonstigen Werken, dafs man sich in seine Methode vertieft: Herausgerissene Stücke erscheinen durch die vielfach eigenartige Schreibweise schwer verständlich, die im Zusammenhang gerade das Gegenteil sind. Das Buch kann mit bestem Gewissen empfohlen werden.

O. Handels *Elementar-synthetische Kegelschnittslehre* wurde in 1. Aufl. Jb. VII, 30 empfohlen. Das Werkchen ist leicht verständlich geschrieben, zeichnet sich durch weise Beschränkung des Stoffes aus und bietet sehr reichlich Übungsaufgaben, die in der vorliegenden Auflage auch sparsam Stereometrie und Physik berücksichtigen.

J. Sachs *Lehrbuch der projektivischen Geometrie* nach System Kleyer enthält im 2. Teil die harmonischen Gebilde, die Entstehung der Kegelschnitte und die Sätze von Pascal und Brianchon. Das Buch ist für den Selbstunterricht berechnet und dazu geeignet. Eine gewisse Breite ist hierbei erforderlich und durch das System Kleyer auch vorgeschrieben. Wer an das letztere gewöhnt ist, findet sich auch in dem Buch leicht zurecht. Die Teilung der Seiten in 2 Spalten ist hier, wo oft dualistische Sätze zu behandeln sind, ein Vorteil. Besondere Anerkennung verdieneu die Zeichnungen. Geradezu mustergültig ist die zum Beweis über die Eindeutigkeit der harmonischen Beziehungen. Die Ausführung der 60 verschiedenen einfachen Sechsecke (seite) im gleichen vollständigen Sechseck (seit) wird man nicht anderswo zu sehen Gelegenheit haben. Die Aufgabensammlung nimmt fast die Hälfte des Buches ein. Neben den nötigen Erläuterungen werden oft auch Seitenblicke auf die metrische Geometrie geboten, die für den Lernenden geradezu unentbehrlich sind. Aber der Verf. hat die Klippe vermieden, an der sonst tüchtige Bücher über projektive Geometrie gescheitert sind, die Grenze der Leistungsfähigkeit der projektiven Geometrie bei Benutzung nur reeller Elemente zu verschleiern. Das Buch kann jedem empfohlen werden, der Zeit und Lust hat, sich eingehend mit den Einzelheiten der projektiven Geometrie zu beschäftigen.

II. Darstellende Geometrie und Linearzeichnen.

A. Lehrverfahren.

Die neuen *preufsischen Lehrpläne von 1901* haben in Betreff des Linearzeichnens die Vorschriften der Lehrpläne von 1892 fast wörtlich übernommen. Die geringen Änderungen, die sich tatsächlich vorfinden, sind lediglich redaktioneller Natur und sachlich von keiner irgendwie nennenswerten Bedeutung. Nur der Zusatz „Die Verteilung der Lehraufgaben auf die einzelnen Klassen III, II und I kann freigestellt werden“ ist wirklich neu; er gewährt im gegebenen Falle dem Lehrer eine wünschenswerte Freiheit und ist deshalb beifällig zu begrüfsen, wenn es auch zweifelhaft bleibt, ob nennenswerte Abweichungen von dem nur allgemeine Umrisse gebenden, durch den Stoff selbst vorgezeichneten Lehrgang der Lehrpläne praktisch überhaupt in Frage kommen können.

Mit dem mathematischen Zeichnen beschäftigt sich aber auch der Lehrplan für Mathematik, und dieses erfordert einige weitere Ausführungen. Früher hiefs es in diesem (S. 54): „Besonders ist im stereometrischen Unterrichte das Verständnis projektivischen Zeichnens vorzubereiten und zu unterstützen“; jetzt heifst es bei den Lehraufgaben in der Stereometrie für U I und O I des Gymnasiums (S. 54) und für U II des Realgymnasiums und der Oberrealschule (S. 55) wörtlich übereinstimmend: „Anleitung zum perspektivischen Zeichnen räumlicher Gebilde“. Hier fällt die Änderung des Wortes „projektivisch“ in „perspektivisch“ auf. Es möchte danach scheinen, als ob die Behörde früher die (rechtwinklige oder schiefe) Parallelprojektion gemeint habe, während sie nunmehr die Malerperspektive angewendet wissen wolle. Nun heifst es aber auf Seite 59 der neuen Lehrpläne (in den Methodischen Bemerkungen für Rechnen und Mathematik): „Besonders ist im stereometrischen Unterrichte, ganz abgesehen vom Betriebe der darstellenden Geometrie, das Verständnis projektivischen Zeichnens vorzubereiten und zu unterstützen.“ Hier erscheint also der alte Ausdruck wieder. Will man nun nicht annehmen, dafs es sich an einer der beiden Stellen um einen stehen gebliebenen Druckfehler oder sonstigen Zufall handelt, so werden die beiden Ausdrücke als in den Augen der Behörde gleichbedeutend zu gelten haben, so dafs, wer das Wort projektivisch im Sinne von Parallelprojektion auffafst, an der anderen Stelle das Wort perspektivisch etwa im Sinne von Cavalierperspektive zu nehmen hat, und wer unter einer projektivischen Zeichnung eine solche versteht, die durch Centralprojektion entstanden ist, den Ausdruck perspektivisches Zeichnen auf die Malerperspektive beziehen mufs. Rätselhaft bleibt dabei freilich, warum überhaupt ein Wechsel im Ausdruck stattgefunden hat. Dafs übrigens für die Darstellung räumlicher Gebilde, soweit sie für mathematische Zwecke in Frage kommt, die Malerperspektive, bei der das Quadrat schliefslich zu einem Trapezoid wird, sich ungleich weniger gut eignet, als die

Parallelprojektion, bei der das Quadrat doch immer noch ein Parallelogramm bleibt, kann kaum einem Zweifel unterliegen — die entgegengesetzte Ansicht wird unseres Wissens nur von Martus vertreten — und mit gutem Grunde hat sich daher die schräge Parallelprojektion, die körperhaften Eindruck der Bilder mit Erhaltung wichtiger geometrischer Beziehungen und mit leichter Ausführbarkeit der nötigen Konstruktionen verbindet, immer mehr den Anfangsunterricht im stereometrischen Zeichnen erobert. Es würde daher nur zu bedauern sein, wenn — sei es auch nur vereinzelt — die neue Fassung der angeführten Stelle Veranlassung werden sollte, dafs bei der ersten Einführung in das stereometrische Zeichnen die Malerperspektive vorgezogen würde.

Eine zweite Neuerung findet sich in den Lehraufgaben der O I und U I der Realanstalten (S. 56), insofern hier die „Grundlehren der darstellenden Geometrie“ dem verbindlichen mathematischen Lehrstoff der I eingefügt sind. Zwar führten auch die Lehrpläne von 1892 auf Seite 51 bei der Zusammenstellung der Lehrziele des mathematischen Unterrichts an den Realanstalten „körperliche Geometrie nebst den Grundlehren der beschreibenden Geometrie“ auf; aber die letzteren waren unter den Lehraufgaben der einzelnen Klassen nicht wieder erwähnt; man war also gewifs berechtigt, sich auf mehr oder minder ausführliche Andeutungen im stereometrischen Unterricht zu beschränken. Daraus, dafs die Behörde jetzt ausdrücklich die darstellende Geometrie der I als Lehraufgabe zuweist, während die Stereometrie in O II zu erledigen ist, mufs wohl geschlossen werden, dafs erstere in Zukunft eine vom eigentlichen stereometrischen Unterricht losgelöste, selbständige Stellung im Lehrplan erhalten soll. Welche Absicht die Behörde bei dieser Anordnung geleitet hat, ist weder aus den Lehraufgaben noch aus den methodischen Bemerkungen dazu zu ersehen. Man geht aber wohl nicht fehl, wenn man annimmt, sie habe damit der steigenden Wertschätzung der darstellenden Geometrie als eines vorzüglichen Ausbildungsmittels für das Raumanschauungsvermögen Rechnung tragen und daher Vorkehrung treffen wollen, dafs alle Schüler dem bildenden Einflufs dieser Disziplin unterworfen würden. Am einfachsten wäre diese Absicht jedenfalls erreicht worden, wenn das Linearzeichnen in ein für alle Schüler verbindliches Fach verwandelt wäre. Dafs dieser Weg nicht beschritten ist, hat zweifellos darin seinen Grund, dafs man an mafsgebender Stelle eine Vermehrung der Zahl der verbindlichen Unterrichtsstunden scheute. Man ergriff daher den Ausweg der Heranziehung des mathematischen Unterrichts, und es kann gegen diese Mafsnahme an und für sich um so weniger etwas eingewendet werden, als die geometrische Behandlung räumlicher Probleme sicher den Vorzug vor den früher nicht selten beliebten langatmigen Körperberechnungen verdient, bei denen für die Raumanschauung selten etwas herauskam. Indessen wird man nun an jeder Realanstalt zwei Kurse in der darstellenden Geometrie haben, einen wahlfreien, mit O II beginnenden im Linearzeichnen und einen verbindlichen, in der I liegenden in der

Mathematik. Es nimmt damit der Unterricht in der darstellenden Geometrie im Unterrichtsbetriebe der höheren Schulen eine ganz besondere Stellung ein, wie sie bei keinem anderen Fach vorkommt. Eigentümlich wird unter diesen Umständen die Lage derjenigen Schüler sein, die, nachdem sie an dem wahlfreien Unterrichte im Linearzeichnen in O II teilgenommen und dort mit den Grundlehren der darstellenden Geometrie bereits vertraut geworden sind, nun in I denselben Gegenstand noch einmal zu hören bekommen und zwar mit Rücksicht auf diejenigen Schüler, welche sich am Linearzeichnen nicht beteiligt haben und darum dem Stoff völlig fremd gegenüber stehen, wieder von den ersten Anfängen an. Allerdings wird der Unterrichtsbetrieb in beiden Kursen ein etwas verschiedener sein; in dem einen wird durch Betonung der praktischen Betätigung der Schüler das zeichnerische Moment in den Vordergrund gestellt werden, in dem anderen durch eine mehr theoretische, sich mit Figurenskizzen begnügende Betrachtungsweise das mathematische. Ob aber dieser Unterschied genügen wird, die aus dem Bestehen der beiden Kurse zu erwartenden Übelstände: Mangel des Interesses für den verbindlichen Kursus bei den Schülern, die den Kursus im Linearzeichnen in O II absolviert haben; Verkümmern des wahlfreien Linearzeichnens infolge der bei den Schülern sich bildenden Ansicht, beide Kurse seien vollkommen gleichwertig, hintanzuhalten, kann nur die Erfahrung lehren. Eine etwas andere Verteilung des Lehrstoffs hätte vielleicht genügt, diesen Bedenken den Boden zu entziehen; hierauf kommen wir weiter unten zurück. Auf jeden Fall wäre es sehr erwünscht gewesen, wenn die Lehrpläne ausführlicher auf das gegenseitige Verhältnis der beiden Kurse in der darstellenden Geometrie eingegangen wären.

Etwa um dieselbe Zeit, als die neuen preufsischen Lehrpläne erschienen, hat der Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und der Naturwissenschaften sich auf seiner Versammlung in Giefsen eingehend mit dem Unterricht in der darstellenden Geometrie beschäftigt. Schon im Jahre vorher hatte auf der Versammlung in Hamburg Pietzker einen auf diesen Gegenstand bezüglichen, die eingelaufenen schriftlichen Gutachten von Böttcher, Gerland, Hildebrandt, Holzmüller, C. H. Müller, Schröder, Schwann und den Fachlehrern der Städtischen Oberrealschule zu Halle zusammenfassenden, in 16 Thesen auslaufenden Vortrag gehalten. Damals wurde beschlossen, in Rücksicht auf die Wichtigkeit des Gegenstandes vorerst die eingegangenen Gutachten und den Pietzkerschen Vortrag mit den von Schröder aufgestellten Gegenthesen zu veröffentlichen und die Besprechung auf ein Jahr zu vertagen. Infolgedessen war auch in dem vorjährigen Bericht (Jb. XV, 42) von diesen Vorgängen nur kurze Notiz genommen und im übrigen auf den diesjährigen Bericht verwiesen. Wir müssen daher zunächst auf diese nun schon etwas weiter zurückliegenden Tatsachen zurückkommen. Da die als Grundlage der Verhandlungen dienenden Gutachten von sehr verschiedenen Voraussetzungen ausgehen —

z. B. legt Müller den geltenden Lehrplan der preufsischen, Böttcher den der sächsischen höheren Schulen, Schröder den der hamburgischen Oberrealschule zu Grunde — auch im übrigen unseren Gegenstand unter sehr verschiedenen Gesichtswinkeln betrachten — während z. B. die einen für jede der 3 höheren Schularten einen bis ins einzelnste ausgeführten Lehrplan aufstellen, beschränken sich andere im wesentlichen auf allgemeine Gesichtspunkte — so ist es, wie schon Pietzker betont hat, unmöglich, einen erschöpfenden Gesamtüberblick über sie zu geben. Wir werden daher hier nur über einige uns als besonders wichtig erscheinende Punkte berichten und müssen hinsichtlich weiterer Information auf die Gutachten selbst verweisen.

Der Gesamteindruck, den man beim Studium der letzteren empfängt, ist der, dafs wir von dem Zustande einer Annäherung der Ansichten über den Unterricht in der darstellenden Geometrie noch recht weit entfernt sind. Zwar sind die Verfasser alle von der Wichtigkeit dieses Unterrichts für die Ausbildung des räumlichen Anschauungsvermögens in gleicher Weise durchdrungen; aber während die einen meinen, dafs eben mit der Erreichung dieses formalen Zweckes seine Aufgabe als erfüllt anzusehen ist, erblicken die anderen in ihm zugleich eine Vorbereitung für das spätere Fachstudium. Wenn dabei vornehmlich an die Oberrealschule gedacht wird — so von Hildebrandt, der es für selbstverständlich hält, dafs diese Schulgattung auf maschinentechnische und architektonische Anwendungen „Gewicht legen kann und mufs“; ebenso von Müller, der in dem von ihm entworfenen Lehrplan für die Oberrealschule Zeichnungen von Maschinenteilen und Situationszeichnen aufführt, obwohl er ihnen „keinen sonderlichen Geschmack abgewinnen“ kann —, so spricht hier zweifellos, wenn auch vielleicht unbewufst, die Erinnerung an die historische Entwickelung der preufsischen Oberrealschule aus der Gewerbeschule mit. Nachdem aber die Oberrealschule den Charakter einer Fachschule verloren hat und als dem Gymnasium und dem Realgymnasium gleichwertige allgemeine Bildungsanstalt anerkannt ist, kann auch ihr für unser Fach keine andere Aufgabe zugewiesen werden, als die Ausnutzung der allgemein bildenden Kraft der Methoden. Es ist auch gar nicht einzusehen, welchen Wert das Zeichnen von Maschinenteilen oder architektonischen Konstruktionen (wir denken bei letzteren an Balkenverbindungen u. ähnl., wie es sich bisweilen in den Lehrbüchern findet) haben soll wenn es nicht von entsprechenden theoretischen Auseinandersetzungen begleitet wird. Finden aber solche statt, dann haben wir eben wieder die ausgesprochene Fachschule. Gegen die gelegentliche Verwendung allgemein bekannter architektonischer Formen, wie Säulen, Gewölbe u. dergl. ist natürlich nichts einzuwenden; man wird vielmehr gerade hier manchen dankbaren Stoff für die Anwendungen finden. Endziel mufs aber an den höheren Schulen auf jeden Fall die Entwickelung des räumlichen Anschauungsvermögens der Schüler und des Verständnisses der letzteren für die üblichen Darstellungsarten räumlicher Gebilde sein

(Pietzker); was darüber hinausgeht, mufs dem Fachstudium vorbehalten bleiben.

Was soll nun von dem so abgegrenzten Stoffgebiete im Unterrichte behandelt werden? Am weitesten in der Beschränkung — nach unserem Dafürhalten zu weit — geht Gerland, der im wesentlichen nur die rechtwinklige Parallelprojektion behandelt wissen will. Die Centralprojektion soll nach Schröder nur bei geeignetem Schülermaterial durchgenommen werden. Was die Axonometrie anbetrifft, so macht Holzmüller ihre Behandlung von der zur Verfügung stehenden Zeit abhängig; Müller schreibt: „Axonometrische Konstruktionen nur ganz ausnahmsweise“. Die übrigen Gutachten sind geteilt; Böttcher, Hildebrandt und Schwann haben sie in die von ihnen aufgestellten Lehrgänge aufgenommen; Pietzker, Gerland, Schröder und die Fachlehrer der Städtischen Oberrealschule in Halle nicht. Die schiefe Parallelprojektion fehlt bei Gerland und Schwann; die übrigen Gutachten sprechen sich für ihre Verwendung im Unterricht aus, zum Teil unter ausdrücklicher Hervorhebung der Wichtigkeit, die diese Darstellungsart für den Anfangsunterricht im stereometrischen Zeichnen besitzt. Als Übungsstoff werden fast übereinstimmend die Darstellung der ebenflächigen und der in der Stereometrie zur Behandlung gelangenden krummflächigen Körper, ihre Schnitte durch beliebige Ebenen, Durchdringungen und Schattenkonstruktionen genannt; nur Gerland schliefst die Schnitte durch beliebige Ebenen und die Durchdringungen aus. Aufserdem werden mehrfach Kartenprojektionen (Böttcher, Oberrealschule zu Halle, Holzmüller, Pietzker, Müller) und die Beleuchtungslehre (Isophoten) genannt (Müller, Schröder, Schwann, Oberrealschule zu Halle). Vornehmlich auf dem Gebiete der Mathematik sucht Holzmüller den Stoff für die Anwendungen, indem er die Kegelschnittsflächen und die Schraubenflächen, Affinität und Kollineation, quadratische Einteilung von Cylinder-, Kegel- und Kugelfläche, Loxodromen, Figuren zur sphärischen Trigonometrie, stereoskopische Bilder u. ähnl. heranzieht. Auch Müller führt Figuren für die mathematische Geographie, projektivische Behandlung der Kegelschnitte, Kurvenkonstruktionen (trigonometrische Linien, logarithmische Kurven, Wellenlinien, Lissajoussche Kurven usw.), die Konstruktion von Sonnenuhren, einfache Markscheide-Aufgaben an, läfst aber vieles davon im Fachunterricht und im obligatorischen Zeichnen ausführen.

In Betreff der Methode ist zunächst festzustellen, dafs die Lehrgänge von Gerland und Schwann rein systematisch sind; methodisch ist derjenige von Holzmüller, der die systematische Durchführung ausdrücklich verwirft. Hildebrandt schliefst die systematische Methode vom Gymnasium und Realgymnasium aus, fordert sie aber für die Oberrealschule von O II ab. Schröder beginnt mit der Darstellung von Körpern, um alsdann einen systematischen Lehrgang folgen zu lassen. Während

Gerland, Schröder, Schwann Wert auf die gründliche Durchnahme der Darstellung von Punkt, Gerade, Ebene und der dabei möglichen verschiedenen Fälle legen, sagt Holzmüller: „Die allgemeinen Sätze und Konstruktionen über Linien, Gerade und Ebenen im Raume pflegen die Schüler nur wenig zu interessieren, beanspruchen sehr viel Zeit und gehen dem Gedächtnis schnell wieder verloren.“ Einig scheinen die Gutachten darin zu sein, dafs die Schüler möglichst viel selbst zeichnen sollen. Während aber Schwann ausdrücklich Klassenunterricht fordert, so dafs die Figuren bei allen Schülern dieselben Mafse aufweisen und alle Schüler gleichzeitig einen Bogen beginnen und beenden, berichtet Schröder, dafs er den ganzen Unterricht als Einzelunterricht eingerichtet und dabei die besten Erfolge erzielt hat. Von mehreren Gutachten wird die Nützlichkeit und Notwendigkeit ausgiebiger Verwendung von Modellen aller Art betont (Hildebrandt, Holzmüller, Pietzker, Schröder).

Auf die äufsere Einrichtung unseres Unterrichts und seine Eingliederung in den Lehrplan geht nur ein Teil der Gutachten ein; die anderen haben, wie bereits oben bemerkt, die augenblicklich geltenden Lehrpläne als gegebene Voraussetzung angenommen. Böttcher verlangt, dafs der Unterricht in der darstellenden Geometrie vom Mathematiker erteilt wird. Pietzker will die theoretischen Begründungen dem mathematischen Unterricht zuweisen, die Übung in der Anwendung aber dem Zeichenunterricht, der auch an den Gymnasien verbindlich werden soll. Die eine Hälfte der für das Zeichnen angesetzten Zeit ist auf das Freihandzeichnen, die andere auf das gebundene Zeichnen zu verwenden und der Zeichenunterricht deshalb mit dem mathematischen Unterricht in möglichst enge Verbindung zu setzen und, wenn möglich, von demselben Lehrer zu erteilen. Schröder dagegen fürchtet, dafs der Mathematiker im allgemeinen nicht in der Lage sein werde, den Unterricht im Freihandzeichnen, der einen künstlerisch gebildeten Lehrer voraussetze, zu erteilen. Eine Zerfällung der darstellenden Geometrie in einen theoretischen und einen praktischen Teil, wie Pietzker es wolle, sei unnötig, letzterer vielmehr als selbständiges, zunächst vielleicht noch wahlfreies, unbedingt aber dem Mathematiker zuzuweisendes Fach dem Lehrplan einzufügen. Hildebrandt spricht sich bezüglich des Gymnasiums für eine Verteilung des Lehrstoffs auf den fakultativen Zeichenunterricht und den mathematischen Unterricht aus. Holzmüller fordert, dafs der Zeichenunterricht in den oberen Klassen des Gymnasiums verbindlich werden und von U II ab teilweise in den Dienst der Mathematik treten soll. Ob er vom Mathematiker oder von einem geeigneten Zeichenlehrer zu erteilen ist, hängt von der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums ab. Müller will, wenn das gebundene Zeichnen am Gymnasium verbindlich werden soll, es „mit den mathematisch-naturwissenschaftlichen Stunden verbunden“ wissen. Für die Oberrealschule mufs das Linearzeichnen verbindlich werden.

In der Diskussion auf der Versammlung in Giefsen wurde zunächst von Thaer darauf hingewiesen, dafs der Ausdruck „Darstellende Geometrie“ in einem weiteren und einem engeren Sinne gebraucht wird. Im ersteren Falle handelt es sich im wesentlichen um die korrekte Wiedergabe stereometrischer Figuren. Man erkannte an, dafs auf eine solche mehr Wert zu legen sei, als es vordem zu geschehen pflegte, und war allseitig der Meinung, dafs es sich hier um eine Aufgabe des mathematischen Unterrichts handele. Eine dies zum Ausdruck bringende These (1) Thaers: „An allen Lehranstalten ist die korrekte Herstellung der im mathematischen, insbesondere im stereometrischen Unterricht benutzten Figuren zu lehren und zu üben. Der mathematische Unterricht hat diese Aufgabe unter Zurückstellung anderer zu erfüllen“, fand die ungeteilte Zustimmung der Versammlung. Auch darüber, dafs die eigentliche darstellende Geometrie auf allen höheren Lehranstalten verbindlicher Lehrgegenstand werden müsse, war man bald einig. Einen längeren Meinungsaustausch rief aber die Frage hervor, in welcher Weise die Eingliederung in den übrigen Unterricht zu erfolgen habe. Der Gedanke, die darstellende Geometrie dem Zeichenunterricht zuzuweisen, wurde beanstandet, weil dabei das Mathematische zu kurz komme (C. H. Müller, Schotten); gegen die Überweisung an den stereometrischen Unterricht wurde das Bedenken laut, dafs in diesem Fall der Betrieb nicht intensiv genug gestaltet werden könne, auch mehrfach die nötigen Anknüpfungspunkte fehlten (Hupe). Demgegenüber wiesen Müller und Pietzker nach, dafs am Gymnasium gerade die Stereometrie der Ort sei, wo sich die darstellende Geometrie am besten einfügen lasse. Dem schlofs sich die Versammlung an, indem sie die These (2) annahm: „Es ist notwendig, dafs auf dem humanistischen Gymnasium den Schülern die Möglichkeit gegeben wird, sich die Elemente der darstellenden Geometrie anzueignen. Diese Elemente sind dem stereometrischen Unterricht der Prima einzuflechten.“ Gröfseren Schwierigkeiten begegnete die Lösung dieser Frage hinsichtlich der Realanstalten. Nachdem von berufener Seite (Provinzial-Schulrat Kaiser) darauf hingewiesen war, dafs eine Vermehrung der Zahl der verbindlichen Unterrichtsstunden unter allen Umständen vermieden werden müsse, einigte man sich schliefslich nach längerer Debatte auf die These (3): „Der Unterricht der darstellenden Geometrie ist für die drei obersten Klassen des Realgymnasiums und der Oberrealschule obligatorisch. Er ist in wöchentlich zwei Stunden von einem Mathematiker zu erteilen. Das freie Handzeichnen in den genannten Klassen ist als wahlfreies Fach beizubehalten.“ Hinsichtlich des an den preufsischen Realanstalten (und anderswo) für III und U II vorgesehenen wahlfreien Kursus im Linearzeichnen war die Versammlung der Ansicht, dafs dieser propädeutisch den Unterricht in der eigentlichen darstellenden Geometrie vorzubereiten und insbesondere den stereometrischen Unterricht zu unterstützen habe. Die angenommene sich unmittelbar an These (3) anschliefsende These (4) lautet: „Das propädeutische Linearzeichnen in

Tertia und Unter-Sekunda der Realanstalten soll dadurch keine Beeinträchtigung erfahren und ist besonders in Unter-Sekunda, wenn möglich, in die Hand des Mathematikers zu legen." Von der Aufstellung eines Musterlehrplans wurde bei der Verschiedenheit der Bedürfnisse der einzelnen Anstalten und der Ansichten über diesen Gegenstand abgesehen und dementsprechend als letzte die folgende These (5) angenommen: „Für die Einzelgestaltung der Lehrpläne in der darstellenden Geometrie sind die in den Unterrichtsblättern veröffentlichten Berichte und Gutachten als wertvolles Material zu benutzen."

Werden nun auch die positiven Ergebnisse dieser Verhandlungen vielleicht nicht alle Erwartungen befriedigt haben, die man an sie geknüpft hatte, so ist doch in wichtigen Punkten eine erfreuliche Übereinstimmung zu konstatieren gewesen. Sehr wertvoll ist die Tatsache der einmütigen Anerkennung der darstellenden Geometrie als eines vorzüglichen Bildungsmittels der Raumanschauung. Wichtig ist auch die von der Versammlung ausgesprochene Zustimmung zu der Forderung, dafs der fragliche Unterricht von dem Mathematiker erteilt werden müsse; denn nur in diesem Falle wird im allgemeinen das Mathematische ganz zu seinem Rechte kommen. Dafs hier vorläufig noch gewisse äufsere Momente hindernd im Wege stehen, ist nicht zu leugnen. Unter der heutigen Lehrergeneration werden nur verhältnismäfsig wenige sein, die sowohl theoretisch entsprechend vorgebildet als auch mit der Technik des Zeichnens hinreichend vertraut sind, ein Moment, das in Giefsen keineswegs übersehen wurde. Aber bereits jetzt wird, wie Hamsdorff berichtet (UBl. VII, 4, 76), an 14 von 31 preufsischen Oberrealschulen der Unterricht im Linearzeichnen von Mathematikern erteilt, und es kann wohl als zweifellos gelten, dafs bei dem steigenden Interesse, welches diesem Fache zuteil wird, und nachdem die angewandte Mathematik als Prüfungsfach eingeführt ist, in absehbarer Zeit an entsprechend vorgebildeten Mathematikern kein Mangel mehr bestehen und die Forderung der Versammlung sich verwirklichen lassen wird. Dafs man auf eine Verständigung hinsichtlich der Methode und des Lehrplans verzichtet hat, wird möglicherweise hier und da enttäuscht haben; gleichwohl war es das einzig Richtige. Derartige Fragen lassen sich allgemein ja überhaupt nicht auf dem Wege der Abstimmung lösen, am allerwenigsten bei Gelegenheit einer in ihrer Zusammensetzung von so vielen Zufälligkeiten abhängenden Wanderversammlung. Anfänger, denen daran gelegen ist, werden manchen willkommenen Wink und Fingerzeig in den Lehrplänen und methodischen Bemerkungen der Gutachten finden, die auch denen, die bereits auf eine längere Erfahrung zurückblicken, gerade in ihrer Mannigfaltigkeit gewifs manche neue Anregung gegeben haben werden. Die Forderung, dafs der Unterricht in der darstellenden Geometrie für alle Lehranstalten verbindlich werden soll, ist eine naturgemäfse Folge der Bedeutung, die man diesem Fache für die allgemeine Bildung beilegt. Sie darf daher auf die allgemeine Zustimmung rechnen, wie sie auch bereits vor einigen Jahren, als sie auf einer Ver-

sammlung des Vereins zur Förderung des höheren lateinlosen Schulwesens erhoben wurde, die Billigung der Versammlung fand (HZ. 29, 2, 148; ZIS. 9, 16, 177). Auch mit dem in These 2 vorgeschlagenen Wege, auf dem diese Forderung für das Gymnasium verwirklicht werden soll, werden die meisten einverstanden sein. Erhebliche Bedenken erweckt dagegen der zweite Teil der die Realanstalten betreffenden These 3 (verbindliches Linearzeichnen bei wahlfreiem Freihandzeichnen). Schon auf der Giefsener Versammlung selbst wurde von Dobriner darauf hingewiesen, dafs das freie Zeichnen die einzige künstlerische Betätigung darstellt, zu der die Schüler angehalten werden, dafs es somit Aufgaben erfülle, die von anderen Unterrichtsgegenständen nicht übernommen werden können, und es darum liebevollste Pflege, aber keinerlei Beeinträchtigung verdiene. Diese Bedenken sind auf der Versammlung nicht entkräftet worden. Wir halten diesen zweiten Teil der These 3 auch nur für einen Verlegenheitsbeschlufs. Nachdem der Versammlung mitgeteilt war, dafs eine Vermehrung der wöchentlichen Stundenzahl ausgeschlossen sei (s. oben), blieb ihr nur übrig, die für den gewollten verbindlichen Unterricht in der darstellenden Geometrie nötige Zeit durch Inanspruchnahme irgend eines anderen Faches zu beschaffen. Aus dem gleichen Gedankengange heraus schlug auf der vorhin erwähnten Versammlung des Vereins zur Förderung des höheren lateinlosen Schulwesens Wernicke vor, den naturwissenschaftlichen Unterricht entsprechend zu kürzen. Damals versagte die Versammlung die Gefolgschaft, begnügte sich vielmehr mit der Feststellung der Notwendigkeit eines verbindlichen Unterrichts in der darstellenden Geometrie, der Zukunft das weitere überlassend. Diesmal wollte man die Frage einer endgültigen Erledigung zuführen. Das Nächstliegende wäre es nun jedenfalls gewesen, die Lösung der Frage auf demselben Wege wie beim Gymnasium zu suchen. Merkwürdigerweise geschah dies nicht; aus welchen Gründen, läfst sich aus dem Bericht über die Giefsener Versammlung nicht mit voller Deutlichkeit ersehen. Vermutlich ist die Formulierung der These 3 selbst schuld gewesen, dafs die Versammlung von diesem Wege abgedrängt wurde: indem man einen besonderen Unterricht mit wöchentlich zwei Stunden forderte, wurde es unmöglich, die darstellende Geometrie wie am Gymnasium so auch an den Realanstalten der Mathematik zuzuweisen. Aber diese für die Realanstalten geforderte Form ist, wenn sie vielleicht auch dem Ideal am nächsten kommt, keineswegs die einzig mögliche. Auch für die übrigen Zweige der Mathematik werden ja in den oberen Klassen vielfach, wenn nicht in der Regel, nicht gesonderte Stunden angesetzt; es ist kein zwingender Grund abzusehen, warum dies gerade bei der darstellenden Geometrie geschehen müfste. Läfst man aber die Forderung besonderer wöchentlichen Stunden fallen, so ist die Hauptschwierigkeit, die der Überweisung der darstellenden Geometrie an den mathematischen Unterricht entgegenstand, beseitigt. Allerdings bleibt dabei zunächst noch ein Bedenken, dem Thaer in Giefsen Ausdruck verlieh, bestehen: wird der mathematische Unterricht diese Stoffvermehrung vertragen können,

ohne dafs eine Überlastung eintritt? Die neuen preufsischen Lehrpläne von 1901 haben die „Grundlehren der darstellenden Geometrie“ (und die „Kombinatorik und Anwendungen auf die Wahrscheinlichkeitslehre“) ohne Ausgleich an anderer Stelle den bisherigen Lehraufgaben in der Mathematik hinzugefügt; sie erkennen also die Gefahr einer Überladung des mathematischen Unterrichts nicht an. Gleichwohl sind wir der Meinung, dafs die Übernahme der darstellenden Geometrie auf den mathematischen Unterricht nur dann zu Bedenken — sei es hinsichtlich der Intensität des Betriebes der ersteren, sei es hinsichtlich der Belastung des letzteren — keinen Anlafs gibt, wenn das mathematische Pensum vereinfacht wird. Dafs letzteres möglich ist, unterliegt für uns keinem Zweifel. Schon durch das Ausscheiden derjenigen trigonometrischen und stereometrischen Aufgaben, bei denen die gegebenen Stücke in einer nur als gekünstelt zu bezeichnenden Weise zusammengestellt sind (siehe die Aufgabensammlungen!) oder die langwierige Rechnungen nötig machen, sowie solcher Gleichungen, die nur mit gewissen Kunstgriffen zu lösen sind — dahin rechnen wir auch die reciproken Gleichungen —, könnte beträchtlich an Zeit gewonnen werden; es gibt aber auch ganze Kapitel, die, weil sie mit dem übrigen Lehrstoff in nur losem Zusammenhange stehen, ohne grofsen Schaden ausgeschieden werden können: z. B. die Kombinatorik und selbst Maxima und Minima. Wird der mathematische Lehrstoff in dieser Weise gekürzt, so dürfte es — unter der Voraussetzung, dafs die schräge Parallelprojektion bereits in U II erledigt ist, und unter Beschränkung auf die Fundamente und auf einfachere Körperformen und Lagen — gelingen, den verbindlichen Unterricht in der darstellenden Geometrie innerhalb der mathematischen Unterrichtsstunden in der Orthogonalprojektion bis zum Schnitt eines Körpers durch eine beliebige Ebene und zu einfachen Durchdringungen zu führen. Von der Perspektive könnte wenigstens die Durchschnittsmethode erledigt werden. Die Schüler, die aus irgend einem Grunde dem Gegenstande ein erhöhtes Interesse entgegenbringen, wären auf den wahlfreien Kursus im Linearzeichnen zu verweisen, dem damit die Aufgabe zufiele, in planmäfsiger Weise den verbindlichen Unterricht zu ergänzen und fortzuführen und der aus diesem Grunde mit dem mathematischen Unterricht stets in einer Hand vereinigt sein müfste. Damit wäre zugleich die oben bei Besprechung der neuen preufsischen Lehrpläne als notwendig bezeichnete Klärung des Verhältnisses zwischen dem verbindlichen und dem wahlfreien Kursus erzielt. Allerdings müfste bei dieser Gestaltung des Unterrichts, wenn, was wir für das Zweckmäfsigste halten, das wahlfreie Linearzeichnen für die drei oberen Klassen beibehalten wird, der verbindliche Lehrgang in der darstellenden Geometrie ebenfalls bereits in O II beginnen (nicht erst in I, wie nach den neuen preufsischen Lehrplänen). Dem scheinen uns aber irgend welche erheblicheren Bedenken nicht entgegenzustehen. Nach alledem erscheint es uns entschieden als geratener, die Einführung des ver-

bindlichen Unterrichts in der darstellenden Geometrie an den Realanstalten auf dem hier vorgeschlagenen oder einem ähnlichen Wege zu bewirken, als auf dem von der Giefsener Versammlung angenommenen, an dessen alsbaldige Verwirklichung wir nicht zu glauben vermögen.

Während sich unsere bisherigen Auseinandersetzungen auf den Unterricht im Linearzeichnen im ganzen bezogen, kommen wir nun zu denjenigen Veröffentlichungen, die bestimmte einzelne Punkte einer näheren Erörterung unterziehen.

In einer Abhandlung *Über das Linearzeichnen in Verbindung mit dem mathematischen Unterricht in der Untersekunda* berichtet Meifsner über seine an der Realschule zu Pillau gesammelten Erfahrungen, da er meint, sie könnten Kollegen von Nutzen sein, die gleich ihm fraglichen Unterricht erteilen müfsten, ohne vordem dieses Fach betrieben zu haben. Wie es unter diesen Umständen nicht zu verwundern ist, hat der Verf. sich eng an Holzmüller angeschlossen; namentlich stimmt er mit diesem in der Ansicht überein, dafs man mit der schrägen Parallelprojektion beginnen müsse. Die rechtwinklige wird erst beim Cylinder eingeführt und nur an wenigen Beispielen geübt. Auch in der ausgiebigen Verwendung der Krystallformen des regulären Systems folgt der Verf. Holzmüller; er unterscheidet sich aber von diesem durch die Beschränkung auf ein im Laufe eines Jahres zu bewältigendes Stoffmafs, durch näheres Eingehen auf Körperschnitte und durch die Heranziehung der Mathematik, indem an die Zeichnungen Berechnungsaufgaben über die Länge von Kanten und sonstigen Linien, von Oberflächen und Inhalten, von Kanten- und Flächenwinkeln geknüpft werden. Möglich war dies Verfahren, weil sämtliche Schüler der Klasse an dem wahlfreien Kursus im Linearzeichnen teilnahmen. Die im Laufe des Jahres ausgeführten Zeichnungen sind in Kopie der Abhandlung beigegeben mit Angabe der Zeit, die zu ihrer Herstellung nötig war. In dem begleitenden Texte sind auch die gestellten mathematischen Aufgaben mitgeteilt. Besonderer Wert wurde auf die stets vorgenommene Vergleichung des Rechnungsergebnisses mit der Zeichnung gelegt.

Ganz ähnlichen Inhalt hat Blenckes Abhandlung über *Die Verbindung des Linearzeichnens mit dem stereometrischen Unterricht auf Untersekunda.* Auch hier folgt der Verf. Holzmüllers Vorgange, doch beschränkt er sich im wesentlichen auf die in der Stereometrie herkömmlicherweise zur Betrachtung kommenden Körper, so dafs die Krystallformen stark in den Hintergrund treten. Die krummflächigen Körper scheint der Verf. in seinem Lehrgang nur zu streifen, wenigstens findet sich unter den beigegebenen 50 Figuren nur eine derartige Abbildung (Fig. 50 stellt einen Kegel dar). Der Text gibt hierüber keinen weiteren Aufschlufs. Im Gegensatz zu Holzmüller, der im wesentlichen nur die Körper selbst abbildet, werden hier Schnitte und Zerlegungen

derselben, sowie Konstruktionen eingeschriebener Körper in mannigfaltigen Kombinationen ausgeführt. Die eingeflochtenen Rechenaufgaben haben vielfach den Zweck, die Länge von unbekannten Strecken zu finden, deren Konstruktion sich als notwendig erwiesen hat und nun auf Grund des ermittelten Wertes erfolgen kann; doch fehlen auch Aufgaben über Inhalte und Flächen nicht. Nach den einleitenden Bemerkungen, welche sich vornehmlich mit dem Lehrplan für die österreichischen Realschulen und mit den Verhandlungen des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften beschäftigen, ist der Verf. übrigens der Ansicht, dafs das ganze stereometrische Zeichnen in Untersekunda in der Stereometrie erledigt und auf besondere für das Linearzeichnen angesetzte Stunden ganz verzichtet werden kann.

Ducrue schreibt über *Das stereometrische Zeichnen in der 8.* (bayerischen) *Gymnasialklasse.* Da der Verf. sich auf die zeichnerische Darstellung der Körper beschränken will, soweit sie für die Zwecke der Stereometrie in Betracht kommt, behandelt er nur die schräge Parallelprojektion. Er benutzt bei der ersten Einführung den durch die Sonnenstrahlen gebildeten Schatten, später einen einfachen Apparat, an dem die abzuzeichnenden Körper befestigt werden, während die projizierenden Geraden durch Gummischnüre dargestellt werden. Bei der Ausführung der Zeichnungen bevorzugt der Verf. die Projektionen, bei denen die senkrecht zur Bildebene verlaufenden Strecken einen Winkel von 60° oder 90° gegen die Wagrechte bilden und auf die Hälfte bezw. ein Viertel verkürzt erscheinen. Die Konstruktion der Grundflächen prismatischer und pyramidaler Körper läfst er in der Weise ausführen, dafs dieselben zunächst in ihrer wirklichen Gestalt in ein Netz von sich quadratisch schneidenden Geraden eingezeichnet werden; dann erfolgt die Übertragung in eine nach der einen oder anderen der beiden vorhin beschriebenen Projektionsarten hergestellte Abbildung dieses Netzes. Die Schüler benutzen dabei Blätter, auf denen die nötigen Liniensysteme in Autographie nach den Angaben des Verf. hergestellt sind. Von diesen Blättern werden die erhaltenen Bilder auf die eigentliche Zeichnung durch Abzeichnen übertragen. Auch die als Abbildungen des Kreises entstehenden Ellipsen werden auf diese Art gezeichnet.

Richters Programmabhandlung *Das geometrische Zeichnen in der Realschule* lag Berichterstatter nicht vor.

Die Auffindung der Lichtstufen beleuchteter Flächen mittels der Rodenbergschen Skala lehrt Schmidt. Dieses bisher noch nicht veröffentlichte, von Prof. Rodenberg in Hannover erfundene Verfahren besteht im wesentlichen darin, dafs die Isophoten der Normalkugel als Berührungskreise von Tangentialkegeln („Isophotenkegeln“) aufgefafst werden, deren Spitzen und Achsen auf dem Zentralstrahl der Normalkugel liegen. Statt nun die Ebene, deren Lichtstufe gesucht ist, so parallel zu sich selbst zu ver-

schieben, dafs sie Tangentialebene der Normalkugel wird, wie es bei dem landläufigen Verfahren geschieht, wird hier die der gegebenen Ebene parallele Hilfsebene als Tangentialebene des Isophotenkegels aufgefafst. Indem man aufserdem den Mittelpunkt der Normalkugel in die Aufrifsebene verlegt und die Isophotenkegel konachsial zu sich selbst so vorschiebt, dafs ihre Spitzen alle im Mittelpunkt der Normalkugel liegen, ergibt sich eine Konstruktion, welche gegenüber der bisher üblichen, nur die Normalkugel benutzenden, den Vorzug leichterer Ausführbarkeit besitzt. Zum Schlufs wird gezeigt, wie das Verfahren auch auf die Ermittelung der Beleuchtungsstärke von Cylinder-, Kegel-, Rotations- und Rückungsflächen ausgedehnt werden kann.

B. Lehrbücher.

Beyel hat eine *Darstellende Geometrie* verfafst, die nach der Absicht des Verf. den Unterricht begleiten, nicht aber ersetzen soll. Der behandelte Stoff ist daher im wesentlichen in die Form von Lehrsätzen eingekleidet; doch fehlen die Konstruktionen nicht gänzlich. Hauptsächlich wird die Orthogonalprojektion behandelt (39 Paragraphen); Axonometrie und schräge Parallelprojektion werden kurzerhand in je einem Paragraphen erledigt. Der Gang ist vollkommen systematisch und schreitet in üblicher Weise bis zu den Konstruktionen der Tangentialebenen von Cylinder, Kegel, Kugel, den Schnitten der Körper durch beliebige Ebenen und den Durchdringungen der eben- und krummflächigen Körper fort. In einem Paragraphen wird auch das Prinzip der Schattenkonstruktionen auseinandergesetzt. Die auf dem Titelblatt sich vorfindende Notiz „Mit 1 Tafel“ trifft für das dem Berichterstatter vorliegende Exemplar nicht zu: doch handelt es sich dabei wohl nur um einen Zufall, da auch im Texte mehrfach Figuren citiert werden. Im übrigen hielt der Verf. laut Vorwort die Beigabe von Abbildungen bei dem gewollten Charakter des Buches für überflüssig. Im zweiten Teil des Buches ist der Übungsstoff zusammengestellt in Form einzelner bestimmter Aufgaben und zwar so, dafs für die bekannten Stücke numerische Werte gegeben sind, Punkte also durch ihre drei, in bestimmten Zahlen ausgedrückten Koordinaten, Ebenen durch die drei von ihnen auf den Achsen gebildeten Abschnitte u. s. f. Alle Werte sind so angenommen, dafs die Figuren auf Bogen von 50 cm : 33 cm bequem Platz finden. Ob diese „Dispositionen“ im einzelnen alle gleich zweckmäfsig sind, kann natürlich nur durch wirkliches Ausführen der Zeichnung festgestellt werden; bei einigen Stichproben, die Berichterstatter vornahm, ergaben sich übersichtliche und gefällige Zeichnungen. Übrigens erstrecken sich die Beispiele nur auf die Methodenlehre; eine weitere, den übrigen Stoff behandelnde Sammlung soll später erscheinen. Wertvoll ist auch der letzte Teil des Buches, in welchem der Verf. eine grofse Anzahl von Proben für die richtige Aus-

führung der gestellten Aufgaben mitteilt; es sind teils solche, die sich aus allgemeinen Sätzen ergeben, teils solche, welche auf den speziellen Werten der gegebenen Stücke beruhen. Nicht unerwähnt darf bleiben, dafs das Buch mehr die Bedürfnisse der technischen Anstalten als die der höheren Schulen im Auge hat. Nach dem Vorwort denkt sich der Verf. den Unterricht in zwei aufeinanderfolgende Teile zerlegt, einen ersten, in dem die Theorie entwickelt, und einen zweiten, in welchem letztere an zahlreichen Übungsbeispielen eingeübt wird. Dieses Verfahren hat den Aufgaben ein Gepräge aufgedrückt, das diese für die höheren Schulen, an denen ein derartiger Betrieb ausgeschlossen ist, als weniger gut geeignet erscheinen läfst.

Die Elemente der Darstellenden Geometrie hat Schmehl bearbeitet. Das Buch behandelt zunächst die orthogonale Projektion und enthält in seinem ersten Teile die grundlegenden Aufgaben über Punkte, Gerade, Ebenen, die Projektionen der Körper und die ebenen Schnitte und Abwickelungen der letzteren; im zweiten Teile folgen die Durchdringungen, Schattenkonstruktionen, die Perspektive, die rechtwinklige Axonometrie und die schiefe Parallelprojektion. Dafs diese letztere erst am Ende des Buches erledigt wird, hat natürlich nichts zu sagen, wenn die Bekanntschaft des Lernenden mit ihr bereits aus einem propädeutischen Kursus vorausgesetzt werden darf. Das Buch ist aber auch für das Selbststudium bestimmt; und aus diesem Grunde wäre es wohl zweckmäfsiger gewesen, in einem einleitenden Abschnitt zunächst auf die schiefe Parallelprojektion einzugehen, die der Verf. fortgesetzt anwendet, um räumlich anschauliche Bilder zu erhalten. Die Anordnung des Stoffes ist streng systematisch; übermittelt wird der letztere ausschliefslich in der Form von Aufgaben, eine Methode, die für den Unterricht gewifs aufserordentlich fruchtbar ist. Dabei zeichnet sich die Darstellung durch Klarheit und Bestimmtheit aus. Indem der Verf. ausführlich auf die besonderen Lagen eingeht, die die gegebenen Stücke (eventuell auch die gesuchten) einnehmen können, hat der Stoff im ersten Teile einen gröfseren Umfang angenommen, als er an den meisten Schulen wird bewältigt werden können; indessen wird man ohne Schädigung des Zusammenhanges an vielen Stellen kürzen können. Die zahlreichen (184 + 152) Figuren sind im allgemeinen geschickt und übersichtlich disponiert, zeigen aber zum Teil in ihrer technischen Ausführung eine gewisse Unsauberkeit, die mit der von den Schülern geforderten Sauberkeit der Zeichnungen schlecht harmoniert. Es wäre zu wünschen, dafs bei einer späteren Auflage hier die bessernde Hand angelegt würde. Alles in allem kann das Buch warm empfohlen werden.

Von Schlottkes *Lehrbuch der Darstellenden Geometrie* ist der I. Teil (Spezielle darstellende Geometrie) in neuer, 4. Auflage erschienen. Änderungen im Hauptteil sind kaum vorhanden; dagegen sind im Anhang, der Übungsaufgaben enthält, verschiedene neue Aufgaben eingefügt.

C. Anschauungsmittel.

Eine reiche Ausstellung von Modellen und Apparaten (sowie von Schülerzeichnungen) brachte die Gieſsener Versammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Eine ausführliche Beschreibung derselben, auf die wir im übrigen verweisen müssen, findet sich in UBl. VII, 5, 103 ff. — Ducrue beschreibt einen Apparat, welchen er bei der Einführung in die schräge Parallelprojektion benutzt.

XIII.

Naturwissenschaft

C. Matzdorff (I. Naturwissenschaft als Ganzes. II. Biologie). — **E. Loew** (III. Chemie und Mineralogie). — **K. Weise** (IV. Physik).

Abkürzungen: HZ. = Zeitschrift f. d. math. u. naturw. Unterricht, hg. v. Hoffmann; LS. = Lehrmittel-Sammler, hg. v. Settmacher; NS. = Natur und Schule, hg. v. Landsberg, Schmeil und Schmid; PB. = Periodische Blätter f. Realienunterricht und Lehrmittelwesen, hg. v. Neumann; PZ. = Zeitschrift f. phys. und chem. Unterricht, hg. v. Poske UMN. = Unterrichtsblätter f. Math. u. Naturw., hg. v. Schwalbe u. Pietzker.

I. Naturwissenschaft als Ganzes.

A. Lehrverfahren.

Ganz allgemein beantwortet Zepf die Frage *Wie können die Methoden naturwissenschaftlicher Forschung für den Unterricht fruchtbar gemacht werden?* dahin, dafs sich der Lehrer mit den Methoden vertraut zu machen hat, die in der Geschichte jener Forschung eine Rolle gespielt haben, um sie sodann für den Unterricht in ein modernes und zugleich pädagogisch brauchbares Gewand zu kleiden. In ansprechender Weise erläutert der Verf. diese Grundsätze an Galileis Erforschung der Fall- und Wurfbewegung, aus der er eine grofse Reihe physikalischer Tatsachen und Gesetze didaktisch ableitet. Zepf betont dabei die logischen Grundlagen der befolgten Methoden und gibt die Mittel an, durch welche sich Untersuchungen wie die vorliegende fördern und ermöglichen lassen Uns scheint die Hervorhebung der Forderung, dafs der Lehrer als wissenschaftlich gebildeter Mann sich nicht auf abgeleitete Quellen verlassen, sondern möglichst auf die ersten selbst zurückgehen soll, sehr wichtig zu sein. — Weniger um der Vorschläge willen, die Mefs in seinen *Gedanken über die Neugestaltung der Gymnasien* bringt, und die darin gipfeln, dafs nach der Vollendung eines Progymnasiums (bis IV einschliefslich) die sich praktischen Tätigkeiten widmenden Schüler die Realschule besuchen, die anderen aber die Wahl zwischen drei Abteilungen haben, nämlich der philologischen, der mathematischen und der naturwissenschaftlichen, als um der psychologischen Begründung willen, die diese drei

Abteilungen rechtfertigen, sei auf diesen Aufsatz hier hingewiesen. Mefs erläutert ausführlich die Tatsachen, die ihm beweisen, dafs es bei den Kulturmenschen und also auch bei den Schülern dreierlei Veranlagungen gibt, dem jene drei Wissensgebiete entsprechen. Dafs neben der naturwissenschaftlichen Veranlagung andere auch ganz gut vorhanden sein können, ist nicht selten. Keineswegs ist aber stets mit ihr mathematische verbunden. — In einem sehr lesenswerten Aufsatz über *Die Rolle der Anschauung in dem Kulturleben der Gegenwart* kommt Münch mehrfach auch auf die pädagogische Bedeutung der Anschauung zu sprechen. Er betont mit Recht, dafs nicht zu viel zu bieten sei, und dafs das Gebotene didaktisch durchgearbeitet sein mufs. Ferner können Pflanzengärten und die aus ihnen bezogenen Pflanzen niemals die Natur selbst ersetzen; daher die Forderung der Ausflüge. Falsch ist es, die „Zimmerwände und Korridore" mit Anschauungsmitteln aller Art zu bedecken: Berichterst. hat vor 10 Jahren Gelegenheit genommen, in gleichem Sinne Gründe gegen die Anwendung der genannten Mittel zu erörtern. Schmid zeigt den *Bildungswert der Naturwissenschaften* an Beispielen des Realschulunterrichts auf. Schon auf der untersten Stufe kann der Schüler durch geeignete Beispiele auf manche grofsen Naturgesetze hingeführt werden. An die Stelle der Tier- und Pflanzenbeispiele treten sehr bald die allgemeinsten systematischen Begriffe. Hinweise auf die Zweckmäfsigkeit der Natur (dieses Wort natürlich im heutigen Sinne genommen) können früh eintreten. Man wird den Vergleich in der Anatomie und Entwickelungsgeschichte bald eintreten lassen. Schon in der vierten Klasse kann auf den Kreislauf in der Natur hingewiesen werden, wenn auch erst die zweite, der Physik und Chemie zur Verfügung stehen, ihn in ausgedehntem Mafse behandeln kann. Mit einer besonderen, zoologischen Forderung, der nämlich, dem Wege der Natur folgend, in der fünften Klasse mit den Fischen unter den Wirbeltieren und in der vierten mit den Urtieren unter allen Stämmen zu beginnen, kann sich Berichterstatter aus früher betonten Gründen nicht befreunden. — Kolbes Aufsatz über *Den Einflufs der Naturwissenschaften auf die Kulturentwicklung* blieb dem Berichterst. unbekannt.

Eine weitgehende Förderung der Methodik liegt den *Sondereinrichtungen des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums* zu Grunde, die Schwalbe geschaffen hat. Sie bestehen erstens in Besichtigungen: eines Wasserwerkes, einer Glashütte, Porzellanfabrik, Brauerei, Gasanstalt, Zucker-, Schwefelsäurefabrik, des Museums der Bergakademie und der mineralogischen Abteilung des Museums für Naturkunde. Sodann finden an der genannten Schule seit 1892 physikalische Schülerübungen statt, über deren Methodik Schwalbe Mitteilungen macht.

B. Lehrmittel.

Der Vortrag von Zache *Über die Naturmerkwürdigkeiten der Provinz Brandenburg* (Jb. XV, 4) ist jetzt ausführlich erschienen. Er

schildert den engen Zusammenhang, in dem die sämtlichen Natureigentümlichkeiten der Provinz stehen, und führt diese sehr anschaulich vor. Wir sind der Ansicht, dafs in der Tat erst dann der naturwissenschaftliche Unterricht einheitlich gestaltet werden kann, wenn der Lehrer selbst ein so klares Naturbild seiner Heimat gewonnen hat, wie es hier Zache für die seinige vorführt.

Über Hilfsmittel, die die **Schulbauten** dem Unterricht in den Naturwissenschaften gewähren, können wir folgendes berichten. *Die Einrichtungen in dem Erweiterungsbau der Realanstalten* in Giefsen bestehen in einem physikalischen Lehrsaal, zwei Sammlungsräumen, einem Vorbereitungszimmer und einer Dunkelkammer im Erdgeschofs, einem chemischen Lehrsaal, einem Sammlungs-, einem Vorbereitungs-, einem Abdampfraum, einem Laboratorium und einem Zimmer für die mineralogischen Sammlungen im ersten Stockwerk. Dazu kommen ein durch beide Geschosse gehender Raum für Fallversuche sowie eine Werkstätte im Keller. Diese zahlreichen Räume sind insgesamt modern ausgestattet. Freilich scheint es, als ob so erfreuliche Tatsachen, wie diese aus Giefsen gemeldeten, noch immer nur ganz vereinzelt bleiben sollen. So entnehmen wir der *Baubeschreibung* des neuen Gymnasiums zu Kattowitz, dafs es überhaupt keinen Sammlungsraum für die Biologie und seinen disponiblen Raum für einen Schmuckgarten verwendet hat. *Der Neubau des Progymnasiums* zu Neunkirchen bietet nach Heinker und Witzschel für die naturwissenschaftlichen Sammlungen 38,70 qm Raum dar, also eine mäfsig grofse Stube. Dagegen berichtet die *Beschreibung des neuen Schulgebäudes* zu Bremerhaven von Dieckmann von einem Schulgarten, in dem das Unterrichtsmaterial gezogen wird.

C. Hilfsmittel.

Auf dem *literarischen* Gebiete sind in erster Linie die Nachrufe auf *Bernhard Schwalbe* zu nennen, so die von Pietzker und Poske. Wie schwer der Verlust ist, den die Naturwissenschaften durch den Tod dieses unermüdlichen Führers auf dem Felde ihrer pädagogischen Ausgestaltung erfahren haben, das beweisen ja die vorliegenden Berichte, die alljährlich seinen Namen in bedeutungsvollen Zusammenhängen nennen konnten und mufsten. Im übrigen hat ja unser verehrter Mitarbeiter, Herr Prof. Loew, Schwalbes Verdienst auch hier bereits gewürdigt; s. Jb. XV, 61.

Einen weiten Ausblick gewährt Fischers *Naturwissenschaftlicher Unterricht in England,* ein Buch, dem sich seine *Erinnerungen aus einem Studienaufenthalte in England* anschliefsen. In England werden die Naturwissenschaften auf allen Stufen gepflegt. Schon im Kindergarten bespricht man Kakao, Zucker, Seide. Da die Schulverhältnisse in England bekanntlich sehr verwickelt sind, so kann hier auf Einzelheiten in der lichtvollen Darstellung Fischers nicht eingegangen werden. Das Kapitel über den Umfang des naturwissenschaftlichen Unterrichts berichtet über Pensen und Lehrgang zahlreicher Schulen aller Stufen. Dieser Unterricht

wird in England sehr hochgestellt. Ferner betont man schon in den Elementarschulen das Experiment im Unterricht. Ganz allgemein sind die bei uns nur im chemischen Unterricht teilweise durchgeführten, im physikalischen nur ganz vereinzelt zu findenden Schülerlaboratorien vorhanden. Es beginnen Schüler und Schülerinnen schon im 11. Jahre mit einfachen Versuchen. Ja, man pflegt gerade im Anfangsunterricht den Versuch, d. h. den eigenen des Schülers, in den Vordergrund zu stellen und später erst mehr und mehr theoretische Erwägungen einfliefsen zu lassen. Verf. schildert den Lehrgang der „heuristischen Methode“ und gibt Lehrproben, in denen der Schüler naturwissenschaftliche Tatsachen „entdeckt“. Für die Lehrer sind besondere Ausbildungskurse vorhanden, die sie in die Anwendung dieser Methode einführen. Es kommen Lehrmittelsammlungen und Lehrbücherbibliotheken hinzu. Die Lehrbücher sind oftmals Praktikumsbücher, wie sie in Deutschland noch kaum bekannt sind. Recht eingehend beschreibt Verf. weiter eine Anzahl Schülerlaboratorien. Interessant ist das Bestreben, den Schülern in diesen nicht Modelle, sondern, wenn irgend möglich, die in der Technik wirklich verwendeten Objekte vorzuführen und in die Hand zu geben. Die Erfahrungen, die man in England mit der geschilderten praktischen Methode gemacht hat, sind die, dafs sie, falls gut geschulte, selbst im Können geübte Lehrer den Unterricht erteilten, gutes leistete. Im allgemeinen übertrafen die englischen Studenten die deutschen im Können, d. h. im gründlichen, nicht im Wortwissen. Zum Schlufs geht Verf. auf englische Urteile über deutschen Unterricht und auf Bestrebungen in Deutschland ein, die die guten Seiten der englischen Methoden bei uns einzubürgern versuchen.

Kaiser macht Mitteilungen über *Die naturwissenschaftlichen Schriften der Hildegard von Bingen.* Es werden, abgesehen von dem textkritischen und sprachlichen Teil der Abhandlung, die Ansichten der Äbtissin über Gott, die Engel und den Teufel, die Himmelskörper, die Elemente, den Menschen und seine Speisen, Getränke und Krankheiten zusammengestellt und erläutert. Namentlich die physiologischen und pathologischen Ansichten der ohne Zweifel geistig hervorragenden Frau sind kulturgeschichtlich sehr interessant.

II. Biologie.

1. Der gesamte biologische Unterricht.

A. Lehrverfahren.

Für die Vorgeschichte der neuen preufsischen **Lehrpläne** sind die *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts,* d. h. die der Konferenz vom Juni 1900, von Bedeutung. Aufser gelegentlichen Bemerkungen, wie der unzutreffenden Virchows, dafs man zufrieden sei, wenn man den Schülern in der Zoologie und Botanik ein Stück Klassifikation beibringe, oder der gerechtfertigten Münchs, dafs man in den Mittelklassen auf

keinen Fall durch eine Ausschaltung der Naturwissenschaften Raum gewinnen dürfe, ist besonders Schwalbe für die Bedeutung der Biologie auch für die höheren Klassen eingetreten. In der Besprechung, die dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fache im besonderen gewidmet war, betonte Gruhl vor allem die, wenn auch sehr langsame, Bereicherung der Unterrichtsmittel durch Sammlungen, Laboratorien und Schulgärten. Er verwies weiter auf die Neuforderung der Prüfungsordnung betreffs des Zeichnens von Tier- und Pflanzenformen, sowie auf die Ferien- und praktischen Kurse sowohl der Regierung wie auch des Berliner Magistrats. Auch der Tätigkeit der Lehrer in den Fachvereinen und auf den Naturforscherversammlungen gedachte der Vertreter des Ministeriums. Böttinger betonte daraufhin sehr mit Recht, dafs nach der Anerkennung, die der Staat jetzt offenbar allen diesen meist noch recht gering entwickelten und kümmerlich ausgestatteten Einrichtungen zolle, die unabweisbare Folgerung die sei, reichliche Mittel für sie flüssig zu machen. Insbesondere ging er auch auf die Wichtigkeit der Ausflüge zu technischen Unterrichtszwecken ein. Die Vorwürfe, die Thiel dem Unterricht, wie er jetzt gehandhabt wird, zu machen sich berechtigt glaubte, wurden durch Schwalbe und Slaby entkräftet, die ausführlich darauf hinwiesen, dafs die bemängelte Methode seit etwa 30 Jahren aufgegeben sei und dafs die heutigen Lehrer vollauf methodische Schulung besäfsen. In der Tat sind ja auch die steten Hemmnisse für eine wenigstens nach Kräften musterhafte Ausgestaltung des Unterrichts lediglich die pekuniären. Wie zu unterrichten ist und welche von den zahllosen Hilfsmitteln herbeizuziehen sind, das weifs jeder Lehrer, allein es fehlt eben — und unser Bericht hat ja leider in jedem Jahre auch darauf hinzuweisen — fast überall noch an den genügenden Mitteln. — Unter den Anlagen zu den Verhandlungen befinden sich Gutachten über die Frage: Welche Fortschritte sind seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 auf dem Gebiete des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen, insbesondere auch nach der angewandten und technischen Seite hin, zu verzeichnen, und was kann in dieser Beziehung noch weiter geschehen? Schwalbe weist zunächst auf die minderwertige Stellung hin, die die Naturwissenschaften lange im Unterrichtsbetriebe gehabt haben, und deren Folgen noch nicht überwunden sind, sondern sich namentlich bei Personenfragen oft noch geltend machen, und kommt auf ihr Fehlen unter den Fächern der gymnasialen Reifeprüfung und auf die geringe Stundenzahl zu sprechen, die ihnen gewidmet ist. Die Lehrervorbildung und ihre Kenntnis der Methodik genügen, allein der Unterricht wird eben oft ungeeigneten Kräften übertragen und mufs dann leiden. Wichtigkeit der Seminare, Kurse, Exkursionen, Sammlungen usw. Slaby zeigt, dafs die Abiturienten der Realanstalten durchweg besser als die gymnasialen für die technischen Fächer geeignet sind. Lexis kommt auf die Fachlehrer zu sprechen und ist nicht abgeneigt, die biologischen Naturwissenschaften auch wohl Elementarlehrern (wie das oft geschieht) anzuvertrauen. Wir können natür-

lich dem nur ganz entschieden widersprechen, ohne auf die schon oft gesagten Gründe, die gegen Lexis sprechen, nochmals einzugehen. Sie sind übrigens in dem Gutachten Schwalbes auch genannt. Lampe ist der Ansicht, dafs die Lehrerausbildung im letzten Jahrzehnt erheblich fortgeschritten sei. Haucks Gutachten betrifft die Mathematik, auf die hier natürlich überall nicht eingegangen wurde. Die *Lehrpläne und Lehraufgaben* selbst zeigen eine erfreuliche Zusammenfassung sämtlicher Naturwissenschaften zu einem Lehrfach, wie sie übrigens bereits in den Bestimmungen über das Mädchenschulwesen vom Jahre 1894 stattgefunden hat, und die damit verbundene Aufgabe des veralteten Ausdruckes Naturbeschreibung für die biologischen Naturwissenschaften und die Mineralogie. Einmal ist damit auch auf diesem Gebiete eine deutsche, unzweideutige Namengebung durchgeführt, und zweitens sind auch die namentlich auf dem Gebiete des Volksschulwesens oft gebrauchten, in ihrem Gegensatz aber wenig verständlichen Ausdrücke Naturkunde und Naturlehre glücklich vermieden worden. Auch ist damit die Schwierigkeit behoben worden, dafs, während in O III der Gymnasien bezw. U II der Realanstalten sogenannte Naturbeschreibung und Physik getrieben wurden, in den Jahresberichten der Anstalten der Gesamtunterricht bald jenem, bald diesem Fache zugerechnet wurde. Endlich aber, und das ist das Wichtigste, ist durch diese Zusammenfassung ein Weg auch schon äufserlich betreten worden, der hoffentlich in Zukunft zu einer derartigen Verteilung der einzelnen Naturwissenschaften führen wird, dafs nicht die biologischen, wie bisher, in O III bezw. U II abbrechen und einer unvermeidlichen Vergessenheit anheim fallen. Doch sei nicht unerwähnt, dafs auf S. 64 noch einmal, und zwar für die Realschulen, Naturbeschreibung und Naturlehre unterschieden werden; unseres Erachtens hätte auch dieser letzte Rest veralteter Namengebung vermieden werden können. In den Angaben, die das allgemeine Lehrziel betreffen, ist der Tiergeographie nur für die Realgymnasien und Oberrealschulen Erwähnung getan und auch von der Verbreitung der Pflanzen nur bei diesen beiden Schulgattungen die Rede. Beide Gebiete werden aber am Schlusse des zoologischen und botanischen Lehrganges auf keiner Anstalt vermieden werden können. Denn seit den lichtvollen Darstellungen Loews über die Methodik und Didaktik der biologischen Naturwissenschaften wird man den geforderten Überblick über die Fülle der gesamten Lebewesen nicht systematisch, sondern biocentrisch gestalten müssen. Es wird sich dabei eine selbstverständliche Anknüpfung an die gewonnenen Ergebnisse der Erdkunde finden, die der Auffassung unserer Erde als eines grofsen Naturganzen zu gute kommt und damit in bestem Sinne einer Konzentration des Unterrichts in die Hände arbeitet. Dafs für VI bei der Beschreibung der dort zu behandelnden gleichwarmen Wirbeltiere auf den Knochenbau verwiesen wird, erscheint selbstverständlich. Die schon hier geforderten Übungen im schematischen Zeichnen machen, seitdem der Zeichenunterricht aus VI ausgemerzt worden ist, einige Schwierigkeiten. Allein sie sind wohl überall angestellt

worden und sind ohne Frage ein wichtiges, wenn auch nur gelegentlich verwendetes Hilfsmittel der Kontrolle richtiger Anschauung. Die Beschränkung des Lehrstoffes der gymnasialen IV auf das schon vorher und noch jetzt der realen U III zugewiesene, ungeheure Gebiet der Gliederfüfser ist von Nutzen. Sie wurde dadurch möglich, dafs in der U III des Gymnasiums, wie das schon vor 1891 der Fall war, jetzt wiederum ein halbes Jahr anstatt eines Viertels den übrigen Wirbellosen zur Verfügung steht. Der Unterricht in der Morphologie der angiospermen Siphonogamen hat in der gymnasialen IV sein Ende zu erreichen. Diese Änderung ist vorteilhaft, da drei Sommer genügen dürften, jene im allgemeinen sehr einheitlich gebaute Pflanzenklasse morphologisch zu würdigen, und es dürfte auch in der realen IV die Besprechung dieser Pflanzen in Zukunft im allgemeinen als abgeschlossen betrachtet werden. Betreffs des Lehrstoffes der U III der Gymnasien ist man zu dem vor 1891 herrschenden Zustand zurückgekehrt, der je ein Halbjahr anstatt eines Viertels einerseits den Gymnospermen und Sporophyten, den Nutzpflanzen fremder Lande und dem anatomisch-physiologischen Kurse, andererseits den Wirbellosen ohne gegliederte Körperanhänge zuweist. Es können diese beiden abschliefsenden Hauptstücke der Pflanzen- und Tierkunde nunmehr wieder ohne zu grofse Überstürzung behandelt werden. Auf den Realanstalten verteilen sich diese Pensen in ungleich günstigerer Weise auf die U III und U II und (auf den Oberrealschulen) die O III. Die methodischen Bemerkungen geben in knapper, vortrefflicher Form das Wesentliche dessen, was seit Jahrzehnten und nicht zum mindesten im letzten Jahrzehnt durch die rastlose Arbeit vieler Methodiker erarbeitet worden ist. Vielleicht hätte man wünschen können, dafs das Linnésche System nicht wieder, wenn auch nur fakultativ, eingeführt worden wäre. Die Forderung naturwissenschaftlicher Exkursionen dürfte ferner, wenigstens in der Grofsstadt, aber auch wohl sonst, wenn Berichterst. richtig unterrichtet ist, erst dann obligatorisch durchgeführt werden können, wenn sie als festgelegtes Unterrichtsmittel in den Lehrplan eingefügt werden. Die in ihrem Betriebe unausbleiblichen, äufseren Schwierigkeiten würden in Anbetracht ihres hohen pädagogischen Wertes keine unüberwindlichen sein. Der Unterricht in der Menschenkunde, der aufser anatomischen, histologischen, physiologischen und hygienischen Tatsachen, die in einem topographisch vorgehenden Lehrgange zu einem ganzen verschweifst werden müssen, auch auf die Rassenverbreitung und die Elemente der Urgeschichte einzugehen hat, um damit an die Völkerkunde und die Geschichte anzuschliefsen, kann jetzt am Gymnasium auf zweierlei Art gehandhabt werden. Entweder wird der gesamte Stoff in einem halben Jahre, dem ersten der O III, abgehandelt, oder man widmet ihm in O III nur ein Vierteljahr und ermöglicht es dem reiferen Verständnis der Schüler der I, in ein für jeden Menschen wichtiges Hauptstück nochmals Einblick zu gewinnen. In sehr erfreulicher Weise haben die Lehrpläne von 1901 hier den Anfang zur Erfüllung eines Wunsches gelegt, dessen

Dringlichkeit und Wohlberechtigung neuerdings in Hamburg (s. unten S. 12) vielseitig erörtert wurde.

Von Vorschlägen einer anderweitigen Gestaltung der Lehrpläne kamen uns folgende zu Gesicht. *Das Einheits-Reformgymnasium* von Schultz will in VI und V je vier, in IV und U III je zwei Stunden Naturbeschreibung, in O III vier, in U II bis I je zwei Stunden Physik und in O II und I je zwei Stunden Mineralogie und Chemie bieten. Dahn *(Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform)* schlägt für die Oberrealschulen vor, aus VI und V alle fremden Sprachen zu entfernen und dafür die Naturkunde stärker zu betonen. Dagegen hält Zange *(Zur Schulreform)* es für genügend, wenn auf dem Realgymnasium die Naturwissenschaften in den drei Vorschulklassen und in VI bis IV gelehrt werden, die Chemie nach I geschoben wird, damit in III und II Zeit für Latein frei wird. Einer von den *Drei Wünschen* Alys ist gleichfalls der, aus III die Naturwissenschaften gänzlich zu verbannen. Dieser in der Beweisführung mehrfach befremdliche Vorschlag hat durch Reinhardt eine Abfertigung erhalten. Die Anmerkung Uhligs, dafs ja die Tertien in Sachsen nur in je einem Semester, in Bayern nur eine Stunde wöchentlich und in Württemberg gar keine Naturwissenschaft hätten, beweist eben nur, dafs in diesen Staaten noch mehr zu reformieren ist, als bei uns, aber nichts für Aly.

Interessant ist der *Erlafs des österreichischen Ministers für Kultus und Unterricht betreffend die Mädchenlyceen.* Sie umfassen nach diesem provisorischen Statut 6 Klassen. Das Ziel für die Naturgeschichte (der die Naturlehre gegenübersteht) soll die Vermittelung einer richtigen Vorstellung von den Naturkörpern, von ihrer Entwicklung, ihren Eigenschaften und Beziehungen untereinander und zum Menschen sein, es sollen Teilnahme für das Naturleben erweckt und das Wichtigste über den Bau und die Lebensvorrichtungen des menschlichen Körpers, sowie die Elemente der Gesundheitslehre durchgenommen werden. Der Unterricht hat (je 2 Stunden) in der 1., 2., 3. und 5. Klasse zu erfolgen. In der 1. Klasse beanspruchen die Säugetiere 6, einheimische Samenpflanzen 4 Monate, in der 2. die übrigen Wirbeltiere 6, weitere Untersuchungen von Siphonogamen 4 Monate, in der 3. werden die Wirbellosen, die Sporen- und Kulturpflanzen behandelt, in der 5. neben Geologie Somatologie und Gesundheitslehre. Bei der Prüfung der Lehramtskandidatinnen wird für die Naturgeschichte gefordert: Übersichtliche auf Anschauung und Übung im Bestimmen begründete Kenntnis der drei Naturreiche, Bekanntschaft mit den wichtigsten naturhistorischen Systemen und mit den wichtigsten anatomischen und physiologischen, die Pflanzen und die Tiere betreffenden Tatsachen; Kenntnis des Menschen nach Bau und Tätigkeit der Organe in Bezug auf deren Gebrauch und Pflege der Gesundheit, sowie die erste Hilfeleistung bei körperlichen Unfällen. In einer Besprechung über die *Vorzüge und Mängel der neuen Lehrpläne* (Jb. XIV, 5) *in den realistischen*

Fächern an den Gymnasien und Realschulen von Bittner hob Gottwald hervor, dafs der Fehler in der Unterbrechung des Stoffes in der 1. Klasse liege. Man sollte die Behandlung der Wirbeltiere nicht auseinander reifsen und der Somatologie in der 8. Klasse einen Platz einräumen.

Die Sammelstelle für Nachrichten über die *deutsche Schule im Auslande,* die die ZaU. bildete, ging leider am 1. Juli mit dieser Zeitschrift ein. Inwieweit *Die deutsche Schule im Auslande* einen Ersatz bietet, kann Berichterst. nicht beurteilen, da ihm diese vom 1. Oktober an erscheinende Zeitschrift nicht bekannt wurde. *Die deutschen Schulanstalten der evangelischen Gemeinde zu Bukarest,* und zwar sowohl die Volksschulen als die Realschule, treiben Naturbeschreibung. *Die deutsche Schule zu Port Elizabeth* im Kapland lehrt in ihren vier Klassen Naturkunde einstündig. In *Der englisch-deutschen Schule in King Williams' Town* finden Besprechungen naturgeschichtlicher Gegenstände statt. *Die* fünfklassige *deutsche Schule in Rio de Janeiro* hat einstündigen Naturgeschichtsunterricht in der 3., 2. und 1. Klasse. *Die neue deutsche Schule in Blumenau* ist siebenklassig. Die Naturgeschichte steht mit 2 Stunden für III und IV und mit einer Stunde für V und VI auf dem Lehrplane. Von Lehrmitteln werden Skelette und Präparate aus der brasilianischen Tierwelt, sowie Meinholds Wandbilder genannt. In *Der deutschen Schule in Villa Germania* wird im Anschlufs an den Lesestoff einiges aus der Naturgeschichte behandelt. *Die deutsche Schule in Valparaiso* ist neunklassig. Ihre Sammlung besitzt „genügend ausgestopfte Tiere“. Die ersten beiden der fünf Klassen *Der deutschen Vereinsschule in Curityba (Paraná)* haben einstündigen naturgeschichtlichen Unterricht.

Vom *Ausland* können wir folgendes berichten. Die *Reformpläne im höheren Schulwesen des Königreichs Belgien* von Bonny bringen nach Fries anstatt je zwei Stunden Naturwissenschaften in der 4. bis 1. Klasse dieselben in der 5. bis 2. (unter sieben). Die erste Klasse soll dreigeteilt werden. Die Abteilungen für die alten und neuen Sprachen treiben gar keine, die für Medizin und Naturwissenschaften sechs Stunden dieser letzteren. Zagojannis macht ausführliche Mitteilungen über die *Entwicklung und den gegenwärtigen Zustand der griechischen Gymnasien;* vgl. Jb. XV, 8. Obschon die Naturwissenschaften bereits 1834 und 1836 in den Lehrplänen der „hellenischen Schulen“, die den bayerischen Lateinschulen entsprechen, genannt werden, wurden in ihnen aus Mangel an Sammlungen und an einem Lehrbuch nicht unterrichtet und sie daher (!) 1867 aufgehoben, 1884 aber wieder eingeführt. Doch nutzten die beiden Stunden Naturgeschichte in der 2. Klasse wenig. Sie wurde daher 1897 auch in die 1. Klasse eingeführt. Jetzt werden beide biologischen Fächer im Winter und im Sommer in den beiden untersten Klassen gelehrt. An den Gymnasien unterrichten Philologen oder Mathematiker Naturwissenschaften, keiner gut, wenn auch meist diese besser als jene. Nur, wo am Ort zwei Gymnasien sind, ist für beide Anstalten ein Naturwissen-

schafter vorhanden. Dieser mufs seit 1892 aber auch Mathematik gehört haben. Seit 1867 wurde in der 1. Klasse Tier-, in der 2. Pflanzenkunde gelehrt, aber stets unter gänzlicher Vernachlässigung des Grundsatzes der Anschauung und bei gänzlichem Mangel von Anschauungsmitteln. Es herrschte reiner Verbalismus. Auch der methodische Gang war falsch. Man begann mit der Anatomie und Physiologie des Menschen und der Pflanzen und liefs dann Art-, Gattungs-, Familien- usw. Diagnosen folgen. Seit 1897 sind Lehrgang und Methodik gebessert. Die einzige bestehende Realschule treibt in der 2. bis zur 5. Klasse je 2 Stunden Naturgeschichte, im letzten Jahre auch Tier- und Pflanzengeographie. Neufeld berichtet über *Das russische Elementarschulwesen,* dafs die Stadtschulen in den beiden höchsten Klassen 4 bezw. 3 Stunden Naturkunde treiben sollen, dafs das Programm sehr umfangreich ist, dafs aber die Lehrmethode in keiner Weise modernen Ansprüchen genügt. Meist wird nach und mit dem Lesebuche unterrichtet. Bei den Musterschulen wurden vom Minister der Volksaufklärung für das 4. und 5. Schuljahr 2 bezw. 4 Stunden Erd- und Naturkunde angeordnet. *Das japanische Schulwesen* umfafst nach Bolljahn drei Schulgattungen. Die Volksschule gliedert sich in einen Unterkurs (6. bis 10. Lebensjahr) mit Physik und Gesundheitslehre und einen Oberkurs (10. bis 14. Jahr) mit Physik, Naturbeschreibung, Chemie und Physiologie, enthält jetzt jedoch meist drei Stufen, die unterste (3 Jahre), die mittlere (3 Jahre) mit Naturgeschichte und Physik und die Oberstufe (2 Jahre) mit Chemie und Physiologie. Die gewöhnliche Mittelschule bildet einen fünfjährigen Kurs vom 12. Lebensjahre an, in dem die Naturwissenschaften 1, 1, 3, 4 und 4 Stunden zugewiesen erhielten. Auf sie folgt die höhere Mittelschule, das Obergymnasium. *Das Syrische Waisenhaus in Jerusalem* hat eine Fortbildungsschule, in deren Seminar zwei Stunden Naturwissenschaften gelehrt werden. Einem *Neuen Plan für das Volksschulwesen in Chile* entnehmen wir, dafs der Primarunterricht einen Vorkursus und je zwei Unter-, Mittel- und Oberklassen umfassen soll, in deren beiden letzten auch die Biologie zu Worte kommt.

Die württembergische *Reallehrer*-Prüfung 1899 brachte folgende Aufgaben: Wie erfolgt der Atmungsprozefs bei den Tieren und welches sind die Organe dazu in den verschiedenen Abteilungen des Tierreichs? Was sind die Charaktere der Abteilungen der Amphibien, welche sind die Hauptgruppen und welche die bekanntesten, besonders einheimischen Vertreter? Über den Bau des Holzes unserer Bäume nach seinen Gewebsbestandteilen und über die Verrichtung der einzelnen Teile. Über den botanischen Charakter der Kreuzblüter; zu welchen höheren Abteilungen des natürlichen Systems (Ordnung, Klasse) gehören sie und welche bekannte einheimische Pflanzen gehören dazu? Die *Realistische Professoratsprüfung* stellte die Aufgaben: Die wichtigeren Ordnungen der Insekten sind unter Angabe von Beispielen aus der heimischen Fauna zu charakterisieren. Kurze Übersicht über den Bau der verschiedenen Arten von

Atmungsorganen bei Tieren. Welches sind die wesentlichsten Bestandteile der Pflanzenzelle? Bedeutung der Wärme bezw. Kälte für das Pflanzenleben.

Schon die oben S. 6 erfolgte Besprechung von eingeführten und vorgeschlagenen Lehrplänen zeigte, dafs **didaktische und methodische** Fragen im letzten Jahre wiederum sehr lebhaft erörtert worden sind. Wir schicken einige ältere Aufsätze voran, die uns leider bisher entgangen waren. Kienitz-Gerloff geht in seinem Artikel über *Naturgeschichtlichen Unterricht nach historischen Gesichtspunkten* vom biogenetischen Grundgesetz aus. Für die Botanik lassen sich vier Kurse finden: ein vorbereitender, entsprechend dem Standpunkt des Altertums und des Mittelalters bis Caesalpin (1583), ein morphologisch-systematischer (von Brunfels 1530 an), ein physiologisch-anatomischer (von Caesalpin, Malpighi und Grew an), ein kryptogamischer und sexualphysiologischer (von Vaucher 1803 an). Verf. geht ausführlich auf den Gang dieser vier Kurse ein. Für die Zoologie werden die entsprechenden Kurse aufgestellt und erläutert. Kefersteins Darstellung der *Naturwissenschaft an höheren Schulen* geht geschichtlich auf den Unterricht und seine Methodik ein. Was den Gegenstand des Unterrichts anbetrifft, so bezweifelt Verf. die Möglichkeit, ökologische Tatsachen genügend zu erörtern, und verwirft durchaus die Einführung der Abstammungslehre und des Darwinismus. Betreffs der ersteren darf Berichterst. auf Lang (Jb. XV, 12) und auf die unten S. 12 und S. 21 besprochenen Hamburger Verhandlungen, betreffs des letzteren auf seine eigene ablehnende Stellung (Jb. XV, 12) verweisen. Die Zwecke des naturgeschichtlichen Unterrichts sind Entwicklung der Beobachtungsfähigkeit, Erziehung zum Denken, Aneignung positiver Kenntnisse und ethische und ästhetische Wirkungen. Weiter kommt Verf. auf die Vorbildung des Lehrers zu sprechen. Dieser mufs die Naturwissenschaften zum „Hauptfach" gewählt haben. Schülerausflüge, ein eigener Schulgarten, eine gute Schulsammlung sind dringende, aber nicht immer durchführbare und sehr oft an dem Mangel von gewährten Mitteln scheiternde Forderungen. Zum Schlufs bespricht Verf. das biologische Prinzip und die Lebensgemeinschaften. Die Aufgabe der *Naturbeobachtung* ist nach Piltz folgende: „Die Jugend mufs durch selbständige Wahrnehmungen zu der Überzeugung geführt werden, dafs die Natur ein einheitliches, wohlgeordnetes, sich stets fortentwickelndes Ganzes ist, dem auch der Mensch angehört." Verf. stellt sodann den Beobachtungsstoff zusammen, der aus den astronomischen, meteorologischen, geologischen, mineralogischen, botanischen, zoologischen und gewerblichen Gebieten entnommen werden kann. Es werden sodann zahlreiche, gute Anweisungen über die Methode und Technik gegeben. Steiners Erörterung *Zur Reform des Naturgeschichtsunterrichts* geht auf die durch die Namen Lüben, Junge, Kiefsling und Pfalz, Partheil und Probst, Schmeil gekennzeichneten Bestrebungen ein, betont, dafs Tatsachen und nicht ästhetische Gesichtspunkte zu Grunde gelegt werden müssen, warnt aber auch davor,

im Eifer des Aufräumens mit Veraltetem nicht aber auch gutes Altes über Bord zu werfen.

Im Vordergrunde des Interesses stehen sodann die zu Hamburg auf der Naturforscherversammlung stattgehabten Verhandlungen der vereinigten Abteilungen für Zoologie, Botanik, Geologie, Anatomie und Physiologie *Über die gegenwärtige Lage des biologischen Unterrichts an höheren Schulen.* Den einführenden Vortrag gab Ahlborn. Er führte zur Geschichte des biologischen Unterrichts aus, wie ihn seit 1829 stetige Schwierigkeiten hintangehalten haben, ja wie er 1879 sogar infolge des „Lippstädter Falles" gänzlich aus den Oberklassen der preufsischen Anstalten weichen mufste. Sein Wert besteht in ethischer Förderung der Schüler, in der der Kunst des Beobachtens, in der Einführung in die Induktion, er ist heute wirkliche Biologie. Nur er kann es erzielen, dafs der Mensch sich selbst im Zusammenhange mit der übrigen Natur versteht. Die Schädigung, die der biologische Unterricht durch seine Beschränkung auf die Unter- und Mittelklassen erfuhr, zeigte sich in der Wahl seiner Vertreter, die meist dem mathematischen Fache angehören oder überhaupt gar nicht akademisch gebildet sind. So ist er denn auf dem Gymnasium ganz minderwertig und erreicht auch als einziges wissenschaftliches Fach auf den Realanstalten nicht die Prima. Auch auf den Universitäten zeigte sich eine üble Rückwirkung; das Studium der Biologie nahm ab. Und doch kann gerade dieses ungeheure Gebiet nur der lehren, der aus dem Vollen schöpfen kann. Kurz, der Mängel und Übelstände sind viele, und die Besserungsversuche einzelner, die nicht selten waren und sind, sowie ihre Vorschläge verlaufen nutzlos im Aktensand. Reinke führt aus, dafs es eine Schande und ein Frevel an unserer Volkswohlfahrt ist, dafs die Jugend in totaler Unwissenheit biologischer Dinge aufwächst. Er spricht sich sodann gegen das Linnésche System und, wie übrigens auch sein Vorredner, für die Abstammungslehre aus. Waldeyer betont die Wichtigkeit von Anthropologie, Ethnologie, Urgeschichte und namentlich Hygieine. Der biologische Unterricht wird die wichtigsten sittlichen und praktischen Früchte zeitigen, er wird, da Wissen auch gut macht, die Jugend verfeinern, veredeln und vor vielen Gefahren schützen, er wird Aber- und Wunderglauben bekämpfen. Dafs Waldeyer für den Unterricht in der sogenannten Menschenkunde Mediziner vorschlägt, kann Berichterstatter nicht billigen. Hat doch die Schule stets noch mit der Einstellung pädagogisch ungeschulter Lehrkräfte ungünstige Erfahrungen gemacht. Die verblüffende Unwissenheit gebildeter Leute auf dem Gebiete der organischen Natur schildert sehr lebensvoll Heincke. Hertwig berichtet einen tiefen Niedergang der biologischen Universitätsstudien in Bayern. Aber freilich hätten ja auch Kandidaten, die die Biologie zur Lebensaufgabe erwählt hätten, dort keine Aussicht auf Anstellung. Berichterst. kennt freilich aus seiner Heimat viele Zoologen und Botaniker, die an höheren Schulen, auch an Gymnasien, wirken, und diese werden, wenn irgend ihre Leitung Einsicht hat, auf die Kraft eines Fachbiologen

nicht verzichten. Chun beklagt die Unfähigkeit der Studierenden, kritisch zu beobachten und plastisch zu sehen und ihre oft geflissentlich zur Schau getragene Gleichgiltigkeit gegen die Natur. Er tritt warm für die Descendenztheorie und für den Darwinismus ein und skizziert die Wichtigkeit des Zellbegriffs, der Verbreitung von Tieren und Pflanzen, der Paläontologie. Mit Waldeyer stimmt er überein, dafs auch die Lehre von der Zeugung auf der Schule vorgetragen werden kann und mufs, und dafs sich vielerlei sittliche Schäden aus ihrer gänzlichen Verschweigung ergeben. — Das Ergebnis der Verhandlungen war die Aufstellung von 9 Thesen, die jetzt in den Händen aller Fachgenossen sein dürften. Sie betonen den Charakter der Biologie als Erfahrungswissenschaft, heben ihre Vorzüge in formaler, sachlicher und ethischer Hinsicht hervor, fordern, die Biologie in die Oberklassen einzuführen, ihr in allen Klassen zwei Stunden wöchentlich zu gewähren, und hoffen, dafs durch die Erfüllung dieser Forderungen der Mangel an geeigneten Lehrern verschwinden wird. Eine im Januar d. J. veröffentlichte Liste von fachmännischen Unterzeichnern dieser Thesen weist hunderte von Namen auf.

Schreiber *(„Persönlichkeits-Pädagogik")* ist zwar nicht gegen Junge oder gegen das Heranziehen von Gesetzen überhaupt, wohl aber gegen die Loslösung der Gesetze von den Erscheinungen. Das Denken der Kinder mufs stets gegenständig bleiben. Schmidt kommt in seiner Besprechung der Schrift von *E. Dahn: Das herrschende Schulsystem* usw. auf die systematische Ordnung der Pensen (z. B. Säuger, Vögel, Kaltblüter) zu sprechen, die er für falsch hält. Es müssen Tatsachen aus der Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik und Chemie „ohne jede wissenschaftliche Ordnung" zusammen besprochen werden. Dem Berichterstatter erscheint es unerfindlich, wie auf diese Weise irgendwelche geordneten Kenntnisse von den Schülern gesammelt werden können.

Zur Behandlung des *Stoffes einzelner Stufen* liefert Schmids Aufsatz über *Wert und Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der 6. Klasse der Realschule* Beiträge; vgl. oben S. 2. Verf. hebt zunächst die Gründe hervor, die gegen eine etwaige Abschaffung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in jener Klasse sprechen, und geht sodann auf die Tierkunde näher ein. Wenn auch der Hochschullehrer, falls er wissenschaftlich bleiben will, mit den niedersten Tieren beginnen mufs, so empfiehlt es sich doch aus didaktischen Gründen — Anknüpfung an Bekanntes, gröfsere Leichtigkeit der Anschauung —, im Anfangsunterricht mit den Säugetieren zu beginnen. Das Gesamtleben der gewählten Vertreter aus dem Tierreiche tritt in den Vordergrund, und auf die anatomischen Grundlagen bauen sich erst die systematischen Begriffe auf; dies alles ist im Rahmen des Sextanerverständnisses zu behandeln. An die Säuger und Vögel schliefsen sich einige wechselwarme Wirbeltiere an. Der Vergleich begründet sich vor allem auf dem des Herzens. Nach dieser Behandlung der Tierkunde in VI kann man in der V mit dem Amphioxus beginnen. Berichterst. ist der Ansicht, dafs auch der Unterricht der

Wirbeltiere auf der zweiten Stufe und der der Gliederfüfser und übrigen Wirbellosen am besten mit den didaktisch zugänglicheren höchsten Klassen bezw. Stämmen beginnt, dafs dagegen für zusammenfassende Wiederholungen die aufsteigende Reihenfolge sich vortrefflich eignet. Claufs findet in dem Mangel an Anschauungsmaterial eine Schwierigkeit für den Anfangsunterricht. *Der* von ihm *am K. Progymnasium Frankenthal in der ersten Klasse im Schuljahr 1899—1900 behandelte Lehrstoff der Naturkunde* behebt diese in der Weise, dafs im Winter Blätterherbarien, deren jeder Schüler eins in die Hand bekommt, sowie künstliche Zuchten, z. B. von Kirschblüten im Januar, benutzt werden, sowie dafs physiologische, pathologische und gärtnerische Tatsachen herangezogen werden. So kann für jede Woche (vom September bis Juli) Stoff gefunden werden. Verf. führt ihn und die Quellen seiner Beschaffung auf und gibt ausführlich seine Behandlung, namentlich auch nach der zeichnenden Seite hin, wieder. — Hier möge auch auf Gerischers *Lehrprobe* über die Hauskatze hingewiesen werden; s. Jb. XV, 10. Doch kann Berichterst., der die namentlich in der Literatur für das Volksschulwesen sehr stark vertretenen Lehrproben seit Jahren verfolgt hat, die Ansicht nicht verhehlen, dafs bei aller Anregung, die Lehrproben bieten, gewöhnlich der Stoff, den sie enthalten, überreich und in der vorgeschriebenen Zeit schwer zu bewältigen ist. Er ist auch der Ansicht, dafs es der Wege, auf denen man für ein bestimmtes Thema zum Ziele kommen kann, viele gibt, und dafs diese keineswegs allein von dem im Unterricht leitenden Lehrer, sondern auch oftmals von dem Wissen und den intellektuellen Gaben der jeweiligen Schülerschar abhängen, so dafs denn doch trotz aller vorgenommenen Pläne jede Unterrichtsstunde ein im einzelnen frei geschaffenes Kunstwerk werden und sein mufs.

Die biologische Erdkunde im Schulunterrichte behandelte Hoeck. Der Unterricht in diesem Fache, wie in dem der sogenannten mathematischen Geographie, hat seine Schwierigkeiten, da beide Fächer Grenzgebiete sind, für die geeignete, d. h. gleichmäfsig gut vorgebildete Lehrer zu finden, nicht immer glückt. Es ist sachgemäfs, dafs die Völkerkunde im Unterricht der Erdkunde, die Verbreitung der Pflanzen und Tiere den Naturwissenschaften zufällt, allein eben auch deshalb müfsten beide Fächer enger verknüpft werden, als es meist geschieht. Immerhin dürfte es sich empfehlen, gelegentlich des anthropologischen Unterrichts die in der Erdkunde gewonnenen Ergebnisse zusammenzufassen und zu einem Ganzen zu verarbeiten. In der Tierkunde kann der Lehrer gleichfalls, wenn er auf die Verbreitung einzelner Tiere zu sprechen kommt, auf die Erdkunde zurückgreifen, ja er mufs sogar unbedingt darauf sehen, dafs der Schüler die geographischen Notizen auch versteht und sie in seine Kenntnis der Länderkunde richtig einreiht. Wir sind mit dem Verf. darin einig, dafs Tier- und Pflanzenverbreitung einen guten Abschlufs der Tier- und Pflanzenkunde bilden. Verf. geht dabei auf seine Grundzüge der Pflanzengeographie ein, weiter auf Tafelwerke und Sammlungen nutzbarer Natur-

produkte. Der Hauptwert der biologischen Erdkunde liegt darin, dafs dem Schüler die Abhängigkeit der Lebewesen von der Lage und Beschaffenheit ihres Wohngebietes klar wird. — Ziehen betont die Wichtigkeit *Kolonialwissenschaftlicher Bildung auf unseren höheren Schulen* und empfiehlt die Behandlung von Warenkunde und die Benutzung von Sammlungen kolonialer Erzeugnisse. Berichterst. darf darauf hinweisen, dafs er den diesbezüglichen Tatsachen stets Beachtung geschenkt hat, s. z. B. Jb. XIV, 24 (Sadebeck), XV, 15 (Bohn), 20 (Erdmann und König), 21 (Schlemmer) und 30 (Wiesner).

Die Verwertung von *Schulausflügen* hat neuerdings namentlich Krebs mehrfach behandelt; s. Jb. XIV, 14. In überzeugender Weise führt er aus, wie *Schulausflüge zu unterrichtlichen und landeskundlichen Zwecken* nutzbar gemacht werden können; vgl. auch seine *Beiträge zur Frage der unterrichtlichen Verwertung von Schulausflügen*, nämlich: Unterrichtsausflüge in unterrichtlicher und gesundheitlicher Beziehung, und: Höhere Schulen als örtliche Zentralen landeskundlicher Forschung. Der Wert der Unterrichtsausflüge beruht auf der für die Klasse ziemlich ausgeschlossenen Möglichkeit, Giftpflanzen zu behandeln, darin, zarte Pflanzen und ganze Holzgewächse in den Kreis der Betrachtung zu ziehen, sowie in der allein im Freien gebotenen Gelegenheit, zahlreiche ökologische Tatsachen zu erörtern. Auch kann allein in der freien Natur Anleitung zu selbständigem Beobachten, zum verständigen Sammeln u. dgl. gegeben werden. Natürlich müssen die Ausflüge nicht als gelegentliche Ergänzungen des Unterrichts gehandhabt werden, sondern an seine Stelle treten. Wie das geschehen kann, legt Verf. nach den von ihm gemachten Erfahrungen dar. Dem Berichterst. waren diese besonders interessant, da auch er jahrelang den seiner Schule benachbarten Berliner Humboldthain zum Unterrichten benutzt hat, nicht ohne in den grofsstädtischen Verhältnissen grofse Schwierigkeiten für diesen Unterrichtsbetrieb gefunden zu haben. — Der Wert der höheren Schulen als örtliche Zentralen für die landeskundliche Forschung liegt auf der Hand. Nicht allein, dafs der Fachlehrer selbst an dieser mitzuarbeiten Gelegenheit und Veranlassung hat, auch die Schüler sind oftmals gute Hilfskräfte bei Beobachtungen, Sammlungen u. dgl. Berichterst. kann gerade den letzten Punkt bestätigen. — Auch Scholz zeigt, wie auf *Schulreisen* auch die naturwissenschaftliche Beobachtung ihren Raum finden kann. Hochwallners Ausführungen *Über Schülerausflüge* blieben dem Berichterst. unbekannt.

Beyer veröffentlicht Mitteilungen über die Verwendung eines *Tagebuches im naturwissenschaftlichen Unterricht.* Ein solches gewöhnt den Schüler an Gewissenhaftigkeit im Beobachten. Als Stoffe für die Notizen mögen z. B. Beobachtungen über Brutpflege, Nahrungserwerb und Bewegungsformen bei Tieren, über Keimungen und die Verbreitung von Früchten und Samen bei Pflanzen dienen. Was alles aus dem Leben eines Geschöpfes beobachtbar ist, erläutert der Verf. an dem Beispiel des Löwenzahnes.

Die sogenannten *Kurzen Ausarbeitungen in der Klasse* werden, wie Stephan mit Recht hervorhebt, sehr verschieden behandelt. Verf. schlägt vor, für das ganze Schuljahr, um Kollisionen zu vermeiden, ein Schema aufzustellen und die Arbeiten aller in Frage kommenden Fächer in ein Heft eintragen zu lassen. Dieses Verfahren würde nach des Berichterst. Meinung auch den Vorteil mit sich bringen, dafs die verschiedenen Lehrer einer Klasse einen Anhalt für den Vergleich der Leistungen desselben Schülers in den verschiedenen Fächern haben. Stephan hält jährlich zwei naturwissenschaftliche Ausarbeitungen auf Gymnasien und Realgymnasien, drei auf Oberrealschulen für genügend.

Pappenheim behandelt *Die Kinderzeichnung im Anschauungsunterricht;* s. Jb. XIV, 11. Er kommt zunächst auf die Beurteilung von Kinderzeichnungen zu sprechen, erörtert das Anschauungsbild und die Wandtafelzeichnung und bespricht sodann die Lebensformen, auch in der Naturbeschreibung. Pappenheim tritt für das Kullsche Verfahren, die Lebensformen stufenweise zu entwickeln, ein.

B. Lehrmittel.

Mit der Frage des **Lehrbuches** hat sich ausführlich Kienitz-Gerloff beschäftigt: *Welche Anforderungen soll man an botanische und zoologische Schulbücher stellen?* Verf. ist der Ansicht, dafs ein Schulbuch zunächst nur für die Schule vorhanden sein soll. Es soll weder für den Lehrer, noch auch zum Selbstunterricht geschrieben sein. Gegen methodische Bücher wendet er ein, dafs sich der Lehrer meist durch die ihm aufgezwängte Methode eingeengt fühlen wird, und dafs Wiederholungen, wenn nicht Zusammenfassungen vorhanden sind, kaum möglich sind. Auch die Möglichkeit, dafs sich der Schüler aus einem methodischen Buch vorbereitet und damit dem gelesenen Wort den Vorrang vor der Beobachtung gibt, ist von Schaden. Kienitz-Gerloff verlangt daher, dafs ein Schulbuch systematisch angelegt sei. Es soll ferner keine Beschreibungen enthalten; zur Anleitung für solche benutze man z. B. Krausbauers Schülerhefte. Die Abbildungen machen das Schulbuch zu einem Bilderbuch; der Schüler soll sie sich selbst herstellen. Das Können mufs über dem Wissen stehen. Immerhin seien Bilder von Tieren erlaubt, die diese in ihrer Umgebung darstellen. Fragen gehören nicht ins Schulbuch. Alles, was Aufgabe des Lehrers ist, mufs aus ihm fernbleiben. Auch Bestimmungstabellen darf es nicht enthalten. Für Bestimmungsübungen benutze man eine Flora oder Fauna. Der Stoff des Schulbuchs mufs reich sein. Dann hat der Lehrer Spielraum für seine Auswahl, und der Schüler wird auch über den Unterricht hinaus gelegentlich Belehrung finden. Dieser Stoff mufs ferner wissenschaftlich unangreifbar sein. Verf. gibt für diese unseres Erachtens fast durchwegs zutreffenden Ansichten, deren Ausführung nur äufserliche Hindernisse wie die entgegenstehen, dafs nicht immer methodisch und wissenschaftlich geschulte Lehrer den Unterricht erteilen, dafs geeignete Floren nur in geringem Umfange, Faunen fast gar nicht vor-

liegen, u. dgl. mehr, als Beispiel das Kapitel über den Pflanzenschutz gegen zu starken Wasserverlust. Die Gliederung der Pflanzenkunde erfolge nach den Hauptstücken Anatomie, Morphologie, Physiologie, Systematik, Oekologie usw., die der Tierkunde in erster Linie nach den systematischen Kategorieen. Die im Buche gegebenen Sätze müssen kurz und definitionsmäfsig sein. — In der Diskussion erklärten sich Wetekamp und Kaiser gegen jedes Buch auf der Unterstufe, Thaer trat für methodische Lehrbücher ein, Krebs befürchtet ein Auswendiglernen der geforderten Sätze und Hansen die Gefahr eines Mifsverständnisses bei etwaiger nicht geschickter Formulierung.

In neuer Auflage liegen von Sprockhoffs *Naturkunde für höhere Mädchenschulen* die beiden ersten Teile vor, die die Naturgeschichte für Klasse 6 bis 3 umfassen. Wir können, da wir wesentliche Änderungen nicht bemerkten, auf Jb. XIII, 10 verweisen.

Die vortrefflichen *Lesebücher,* die Kräpelin unter dem Namen *Naturstudien im Hause* (Jb. XI, 42, jetzt 2. Auflage) und *im Garten* (Jb. XV, 14) herausgegeben hat, sind durch ein drittes, *Naturstudien in Wald und Feld,* vermehrt worden. Es erübrigt bei der Vortrefflichkeit der beiden erstgenannten Werke, auf die Bedeutung und die Stellung dieser Neuerscheinung noch hinzuweisen. Sie gehört wie jene zu den bei aller Überflutung des Marktes mit sogenannter Jugendliteratur noch immer äufserst seltenen Büchern, die einen zuverlässigen Inhalt in einer gediegenen und gefälligen Form zu geben wissen, die zugleich dem kindlichen Verständnis angemessen sind und anregende Belehrung erteilen. Dieses Mal werden auf 14 Spaziergängen behandelt Laubfall und immergrüne Pflanzen, das Wirbeltierleben im Winter, Rauhfrost, Flechten und andere Lebensgemeinschaften, das winterliche Kerfleben, Moose und die Anpassungen der Geschöpfe an den Wald, Gesteine und Versteinerungen, das Vogelleben im Frühling, Forstkultur und -schädiger, Moor und Sumpf, das Tierleben des Süfswassers, Wasserpflanzen, das Leben der Kerfe im Sommer, Brutpflege, Kornfeld und Fruchtfolge, die Bedeutung des Waldes für das Klima und den Menschen.

Für die Verwertung der *lebenden Natur* als **Anschauungsmittel** kommen einmal die Schulausflüge in Betracht; s. oben S. 15. Sodann berichtet Wedde über seine *Versuche und Erfahrungen mit Schulaquarien.* Er gibt beherzigenswerte Winke für ihre Beschaffung, Aufstellung, Versorgung und Benutzung. Er läfst vielfach die Schüler an sie herantreten und die in ihnen enthaltenen Lebewesen beobachten, wobei Fütterungsversuche der Tiere keine unwesentliche Rolle spielen. Ein Verzeichnis der von ihm gepflegten Pflanzen und Tiere bringt zahlreiche Tatsachen, die an jedem Objekt zur Beobachtung kommen können. Von Pflanzen werden einheimische wasserbewohnende Siphonogamen, aber auch Trianea, Eichhornia, Cabomba, sowie Farne, Moose und Algen genannt. An Tieren hielt Wedde Schildkröten, Schlangen, Eidechsen, Salamander, Molche, Frösche, Kröten, viele Fische, Wasserkerfe, Krebse, Schnecken,

Muscheln, Würmer, Rädertiere, Hydren, Infusorien. Die sehr anregende Schrift sei bestens empfohlen.

Seine *Anleitung zum Sammeln, Konservieren und Aufbewahren von Naturobjekten* setzt der LS. fort; s. Jb. XV, 15. Die diesjährige Aufsatzreihe lehrt, soweit das ohne persönliche Anweisung möglich ist, das Ausstopfen und die sonstige trockene Erhaltung von Wirbeltieren nach Martin und Hinterwaldner. Lippitsch veröffentlicht *Studien über das naturhistorische Kabinett an der Mittelschule.* Zunächst ist alles unbrauchbare Material durchaus zu entfernen. Wo Lehr- und Schausammlung getrennt sind, müssen die brauchbarsten Objekte der ersteren zugewiesen werden. Damit die vorhandenen Objekte rasch gefunden werden können, ist ein guter Katalog vonnöten. Lippitsch gibt nun einen solchen und führt die für eine Mittelschule notwendigen Demonstrationsobjekte auf. Man wird über Einzelheiten gewifs verschiedener Meinung sein können — immerhin verlohnte es sich, Normalverzeichnisse wie das vorliegende zu diskutieren. Sie können natürlich nur innerhalb gewisser Grenzen Geltung haben, dürften aber doch bei der Einrichtung neuer und der Sichtung alter Sammlungen von nutzen sein. Die Lehrmittel-Zentrale zu Wien, die bisher vorzugsweise für die Verbreitung von Mineraliensammlungen gesorgt hat, ist jetzt auch in der Lage, ihre Fürsorge *Zoologischen und technologischen Sammlungen* zuzuwenden. Sie widmet diese in erster Linie den Wiener Schulen, hofft aber, sie allmählich auf ganz Österreich ausdehnen zu können. Das Verzeichnis einer recht brauchbaren, aus 160 Nummern bestehenden *Produkten-Sammlung* gibt Thonhofer. Sie umfafst im Haushalt und im Gewerbe, in der Landwirtschaft und in der Medizin verwendete Naturkörper. Auch diese Liste ist für die Einrichtung einer derartigen Sammlung wohl brauchbar. Die Sammlung selbst kann übrigens durch die rührige Künzelsche Lehrmittelhandlung in Petersdorf bei Trautenau bezogen werden.

Bohn setzt seine Mitteilungen über *Die geographische Naturaliensammlung des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums* fort; s. Jb. XV, 15. Die hier veröffentlichte Liste umfafst einen Teil der Produkte des Pflanzenreichs. In ganz ähnlicher Weise schildert Böckler *Die geographische Lehrmittel-Sammlung der Realschule zu Gardelegen.* Sie enthält Abbildungen von Menschenrassen und Volkstypen, Nutzpflanzen und -tieren, Skioptikonbilder, sowie eine Kolonialsammlung pflanzlicher und tierischer Erzeugnisse.

Von Haeckels *Kunstformen der Natur* erschien eine neue Lieferung. Sie enthält Platycerium (Farne), Collophaera (Radiolarien), Strobalia (Siphonophoren), Cidaris (Seeigel), Calanus und Lepas (Krebse), Alucita (Schmetterlinge), Cytherea (Muscheln), Murex (Schnecken) und Octopus (Tintenfische).

C. Hilfsmittel.

Die *46.* **Versammlung** *deutscher Philologen und Schulmänner* fand *in Strafsburg* statt. Weder die Vorträge der allgemeinen Sitzungen noch die der Sektionen betrafen irgend ein naturwissenschaftliches Thema.

Der *Bericht über die 10. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften zu Giefsen in der Pfingstwoche 1901* teilt mit, dafs in den Vorstand des Vereins als Vertreter der biologischen Fächer Hansen (Giefsen) gewählt wurde, der auch seine Tafeln (s. S. 31) vorlegte. Die Ausstellung war u. a. von der Linnaea (s. Jb. XV, 33) beschickt. Über den wichtigen Vortrag Kienitz-Gerloffs s. S. 16.

Die *73. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte in Hamburg* brachte die Neuerung der Einziehung der Abteilung für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Es war der Gesichtspunkt mafsgebend, dafs die Interessen dieses Unterrichts „weit besser gewahrt würden, wenn einzelne Vorträge aus diesem Gebiete in gemeinsamen Sitzungen aller oder mehrerer der in Betracht kommenden mathematisch-naturwissenschaftlichen Abteilungen gehalten würden." Dafs das in der Tat der Fall ist, dafür sprechen die in Hamburg stattgehabten Verhandlungen über den biologischen Unterricht, auf die wir S. 12 bereits gekommen sind. Über die Vorträge, die „den gegenwärtigen Stand der Descendenzlehre" behandelten, s. unten S. 21. Reinke sprach über *Die in den Organismen wirkenden Naturkräfte* und setzte aufs neue seine Theorie der Dominanten auseinander, die er als dirigierende Kräfte den energetischen entgegenstellt. Die Instinkte der Tiere sind eine Art Dominanten, ebenso gibt es psychische, unter denen die bewufsten die höchsten sind. Reinke bezeichnet seine Auffassung vom Leben als weder vitalistisch noch materialistisch, sondern als mechanisch. — In der botanischen Abteilung der Versammlung wurden die Sammelberichte Englers *Über die Fortschritte auf dem Gebiete der Pflanzengeographie* und Gilgs *Über den gegenwärtigen Stand und die Fortschritte auf dem Gebiete der Systematik der Blütenpflanzen* verlesen, Hallier brachte einen *Entwurf zum Stammbaum der Blütenpflanzen,* Jost berichtete *Über die Reizperception in der Pflanze,* Warburg *Über Entwicklung und Zukunft der angewandten Botanik unter spezieller Berücksichtigung produktionswirtschaftlicher und kommerzieller Fragen,* Correns über *Die Ergebnisse der neuesten Bastardforschung für die Vererbungstheorie,* Klebahn *Über den gegenwärtigen Stand der Kenntnis des Wirtswechsels und der Spezialisierung bei den Rostpilzen.* Daneben kamen zahlreiche Einzelforschungen zur Geltung.

Der *naturwissenschaftliche* **Ferienkursus** *in Berlin vom 1. bis 12. Oktober 1901* brachte an Vorträgen die von Fritsch über *Die Verhältnisse des menschlichen Körpers nach Rasse und Geschlecht,* von Abelsdorff über *Die Hygiene des Auges* und von Pfuhl über *Pflanzengärten, ihre*

Anlage und ihre Verwertung an den höheren Schulen. Unter den im Vordergrund stehenden praktischen Übungen betreffen zwei biologische Themata. Röseler behandelte die Methoden, die bei der Herstellung, Aufstellung und Konservierung *Zoologischer Präparate* der Schulsammlungen anzuwenden sind, insbesondere Skelettieren, entomologische Trockenpräparate, Spirituspräparate. Kolkwitz leitete *Übungen aus dem Gebiete der Mikroskopie und Physiologie der Pflanzen.* Vgl. für beide Jb. XV, 19 und 18.

Der *Ferienkursus an der Universität Kiel 1901* fand im Juli statt. Benecke behandelte *Neue Untersuchungen über Vererbungserscheinungen im Pflanzenreiche* und *Ausgewählte Kapitel aus der Biologie der Meerespflanzen,* wie Ernährung, Schwebeeinrichtungen u. dgl., Lohmann *Aus der Entwicklungsgeschichte der Tiere* Frosch und Molch, Aal, Auster und Teichmuschel, Schmetterling und Flufskrebs, Eingeweide- und Meereswürmer, Polypen und Medusen.

Die *Ferienkurse in Jena für Damen und Herren* im August gliederten sich in naturwissenschaftliche, pädagogische und theologische. In jenen sprach Detmer *Über Bau und Leben der Pflanzen* und gab *Anleitungen zu botanisch-mikroskopischen Arbeiten und pflanzenphysiologischen Experimenten,* und Ziegler leitete einen *praktischen Kursus der Zoologie.* In dem letzten erörterte Brasch *Darwinismus und Christentum.*

Auch der *Lehrer-Hochschulkurs in Wolfsberg* (August 1901), über den Rudolf berichtet, war wie der Kieler und der Jenenser in erster Linie für Volksschullehrer bestimmt. Durch Vorträge, Ausflüge, mikroskopische Demonstrationen und Skizzen an der Tafel erörterte Wagner die Geschichte der Botanik, morphologische Begriffe, anatomische Tatsachen und pflanzengeographische Fragen.

In den auf Anordnung des preufsischen Unterrichtsministers in Berlin stattfindenden praktischen *naturwissenschaftlichen* Kursen wurden während des Sommer-Halbjahrs 1901 von Röseler *Übungen in der Herstellung von Lehrmitteln* (Wandtafeln, Modelle) *für den zoologischen Unterricht,* sowie *entomologische Exkursionen* abgehalten, während Kolkwitz *Botanische Ausflüge* leitete. Im Winter-Halbjahr 1901—1902 hielt dieser einen *Mikroskopisch-physiologischen Kursus über hygienisch, technisch und wirtschaftlich wichtige Mikro-Organismen* ab, jener *Übungen aus dem Gebiete der niederen Tiere.*

Über die *Veranstaltungen der Stadt Berlin zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten* berichtet Schwalbe für 1900—1901. Wir tragen zu unserem Berichte im Jb. XV, 19 noch nach, dafs 1901 Müller *Vorträge über Bakterien* hielt und Schiemenz *Die Biologie des Süfswassers und ihr Studium* behandelte. Sodann leitete anfangs 1902 Bullemer technische *Übungen in der Anfertigung, Aufstellung und Instandhaltung zoologischer Präparate für die Schulsammlung,* in denen der durch seine schönen Präparate aus der Schausammlung des Kgl. zoologischen Museums allbekannte Präparator

zahlreiche vortreffliche Anweisungen mitteilte und praktische Handgriffe lehrte.

Recht gering ist bisher die Ausdehnung, die das **Schulmuseum** gewonnen hat. Unseres Wissens sind es nur wenige Grofsstädte, die solche besitzen, und wenig dringt über ihre Tätigkeit in die Öffentlichkeit. Es finden im *Schulmuseum* nach Piltz solche Präparate, Modelle, Wandbilder, Atlanten und Pläne Aufstellung, die zeigen, „wie für den Unterricht gewählt, zubereitet und nachgebildet wird“.

Ein *pädagogisch*-**wissenschaftliches** Hilfsbuch ist Grotrians *Warum und Weil nach Otto Ulescher Methode.* Es liegt uns der 3. Teil vor, der die Biologie behandelt. Die 800 Fragen und Antworten beziehen sich auf den menschlichen Körper, die Wirbeltierklassen und Wirbellosen, sowie auf Bau und Leben der Pflanzen. Soweit die angewandte Methode, die auf jede Frage eine präzise Antwort verlangt und gibt, es überhaupt zuläfst, sind die erörterten Tatsachen klar und exakt dargestellt. Jedenfalls ist eine grofse Fülle des Stoffes in eine schwierige Form gekleidet worden. Der Leser wird daher vielerlei Anregung für den Unterricht finden. In den Bereich der pädagogisch-wissenschaftlichen Literatur fallen auch Mitteilungen, wie sie der LS. unter der Überschrift *Umschau in der Natur* veröffentlichte. In recht ansprechender Weise werden hier die Gesichtspunkte auseinander gesetzt, unter denen die Naturbetrachtung seitens des Lehrers zu erfolgen hat und die des Kindes anzuleiten ist. Von den einzelnen Kapiteln seien der Einflufs der Temperatur auf das Tierleben sowie die Pflanzenwelt und die Atmosphäre genannt.

Auf dem Gebiet der *biologischen* wissenschaftlichen Literatur brachte das vergangene Jahr einige bedeutungsvolle zusammenfassende Darstellungen. Solche von Forschern, die selbst in der Arbeit stehen, mitgeteilte Überblicke sind deshalb wertvoll, weil sie es dem Lehrer ermöglichen, sich auf einem von ihm nicht stetig verfolgten Gebiete aufs neue zu dem für den Augenblick giltigen Standpunkt zu erheben. Und wie wenige Einzelgebiete aus dem ungeheuren Reiche der Naturwissenschaften kann der Lehrer selbst verfolgen. Hierher gehören Vorträge, wie sie oben S. 19 von der Hamburger Naturforscherversammlung erwähnt wurden. Diese war ganz besonders reich an zusammenfassenden und damit zum Teil abschliefsenden Berichten. Als Ergänzung zu Hertwigs Aufsatz (Jb. XV, 20) sei Breitenbachs *Biologie im 19. Jahrhundert* genannt. Einen breiten Raum nehmen Arbeiten über die Abstammungslehre ein. Da diese „vor den Schülern zu sekretieren niemand mehr für möglich hält“ (Paulsen, NS. I, 26), so sei hier dieser Schriften im Zusammenhange gedacht. In Hamburg (s. o. S. 19) sprachen de Vries, Koken und Ziegler über die Descendenzlehre. Sie stimmten natürlich in ihrer Annahme überein, wenn sich auch für ihre Begründung die beiden ersten dem Lamarckismus, der letzte dem Darwinismus zuneigte. De Vries nimmt bekanntlich plötzliche, sprunghaft auftretende Neigungen einzelner Arten, sich in eine Reihe von Unterarten aufzulösen, an. Mit diesen

Mutationszeiten wechseln solche der Unveränderlichkeit. Nach Koken leidet die paläontologische Begründung der Abstammungslehre vor allem an der Unerkennbarkeit der ältesten organischen Reste. Im übrigen sprechen die Befunde der versteinerten Organismenwelt für Mutationsperioden. Ziegler fügt zu den botanischen und paläontologischen Beweisen der Abstammungslehre seiner Vorredner zoologische, die er der Systematik und der vergleichenden Anatomie entnimmt. Er erörtert sodann die Gründe, die für die Darwinsche Selektionstheorie sprechen, kommt auf die Vererbungstheorieen zu sprechen und stellt sich bezüglich der Anwendung der Abstammungslehre auf den Menschen auf den kurz zuvor von Branco auf dem internationalen Zoologenkongrefs zu Berlin betonten Standpunkt, dafs der Mensch nicht ihr entzogen werden kann. „Der Adel des Menschengeschlechts liegt nicht in seiner Abstammung begründet, sondern in seiner Höherentwicklung." Die gesamte *Abstammungslehre* stellt gemeinverständlich Plate dar. Er gibt über ihre paläontologischen, systematischen, embryologischen, vergleichend anatomischen, physiologischen und geographischen Beweisgründe den wichtigsten Aufschlufs. Dodel führt in seiner Schrift *Entweder Oder!* den früher begonnenen Kampf „in Sachen der Frage Moses oder Darwin" fort.

Simroth erläutert *Die Ernährung der Tiere im Lichte der Abstammungslehre* dahin, dafs die Fleischfresser phylogenetisch älter als die Pflanzenfresser seien. Im Wasser beruht reine Herbivorie auf sekundärer Anpassung, und auf dem Lande erfolgt die ursprüngliche Ernährung erst durch die Vermittlung der Pilze.

Ein äufserst schwieriges und durch zahllose Einzelforschungen gefördertes Kapitel ist *Das Problem der Befruchtung.* In ganz musterhafter Weise ist es von Boveri dargestellt worden. Sein Aufsatz stellt sich ähnlichen, an Klarheit ausgezeichneten Zusammenfassungen, wie sie bekanntlich Waldeyer gegeben hat, würdig zur Seite. Er stellt den Charakter der geschlechtlichen Fortpflanzung fest und zeigt, dafs das Ei das Wesen seiner Art enthält, das Spermatozoon nur eine Hemmung auslöst. Die in ganz bestimmten Bahnen verlaufenden Kernteilungsvorgänge lassen erkennen, dafs das Centrosom das Teilungswerkzeug der Zelle ist, und das Centrosom des Spermatozoons ist es allein, das in der befruchteten Eizelle wirkt. Darin liegt die befruchtende Wirkung der männlichen Zelle. Nachdem Boveri dann weiter auf die Überfruchtung und die Konjugation zu sprechen gekommen ist, erläutert er die Bedeutung der Qualitätenmischung für die Tatsache der Vereinigung zweier Individuen. Es geht das Problem der Befruchtung in dem der Individuenmischung auf. Plochs Aufsatz über *Protoplasmastrukturen und Protoplasmatheorieen* kam dem Berichterst. nicht zu Gesicht. Barfod zeigt, dafs *Die Natur im Volksmunde* oft schon richtig gewertet wurde, ehe die Wissenschaft sie erkannt hatte, an den Beispielen des Getreiderostes, der Bestäubung des roten Klees, der „Gänsesterbe" und der Spitzmäuse.

Das *geographische Gebiet* betrifft Jacobis Abhandlung über die

Lage und Form biogeographischer Gebiete. Der Verf. teilt die Biosphäre in folgende Gebiete ein. Die Arktogäa umfafst die holarktische, die äthiopische und die orientalische Region, die Notogäa die papuanische, die polynesische, die hawaiische, die australische und die neuseeländische, die Neogäa die neoboreale und die neotropische. Diese Einteilung und die Umgrenzung der einzelnen Regionen werden an Beispielen aus dem Säuger- und Vogelreich näher erläutert. Es ist nicht möglich, eine für alle Tierklassen giltige Einteilung durchzuführen, da diese nicht gleichen geologischen Alters sind. Als Ursache der Verbreitung der Säuger und Vögel müssen vor allem historisch-geologische angesehen werden, daneben die Bedingungen des Nahrungserwerbes, der Ortsbewegung, des Klimas. Von den Einzelheiten ist bemerkenswert, dafs Jacobi die Wallacesche Linie nicht anerkennen kann. Weiter untersucht er die Beziehungen zwischen der äthiopischen und orientalischen Region, die ja zahlreich sind, wenn sie auch den Schlufs auf ein Lemurien nicht gestatten. Grofs ist die Übereinstimmung zwischen den Tieren und Pflanzen der Hochgebirge Europas, Afrikas und Asiens. Auch auf den Philippinen und Sunda-Inseln hat die Hochgebirgsfauna subarktischen Charakter. Hochasien ist das Verbreitungszentrum vieler Gruppen; es ist aufserdem durch charakteristische Tierfärbungen gekennzeichnet. Japan enthält drei Bestandteile, einen tropischen, einen älteren mandschurisch-endemischen und einen jüngeren holarktischen. Europa besitzt seit der Eiszeit drei Einwanderungsrichtungen, deren südliche und östliche noch jetzt in Geltung sind. Die Galapagos zeigen vortrefflich die Folgen räumlicher Sonderung. Des weiteren erörtert Jacobi fünfzehn auch auf der Karte dargestellte Ausbreitungsgebiete und bespricht die gleichfalls kartographisch erläuterten Areale von Garrulus und Pyrrhula. Die Lage eines Gebietes kann ferner eine verschiedene sein. Verf. unterscheidet universelle, zonenförmige, Küsten-, Rand-, insulare, fluviale, vertikale Lagen, Durchdringungen, unterbrochene Verbreitungen, sowie beschränkte Lagen. Zum Schlufs weist er auf die Form biogeographischer Gebiete hin. — Fischer stellt die bisher bekannt gewordenen Tatsachen über *Sedimentbildung am heutigen Meeresboden* zusammen und unterscheidet pelagische (roten Ton, Radiolarien-, Diatomeen-, Globigerinen-, Pteropodenschlick) und terrigene Tiefseeablagerungen (Blau-, Rot-, Grün-, vulkanischen, Korallenschlamm), sowie die terrigenen Seichtwasser- und Litoralsedimente. — Jansons Darstellung über *Meeresforschung und Meeresboden* kam dem Berichterst. nicht zu Gesicht.

2. Pflanzenkunde.

A. Lehrverfahren.

Pfuhl, bekannt durch die Ausbildung des botanischen Unterrichtes an der Hand des von ihm geschaffenen Posener Pflanzengartens, veröffentlicht die Summe seiner reichen Erfahrungen unter dem Titel *Der*

Unterricht in der Pflanzenkunde durch die Lebensweise der Pflanze bestimmt. Er bringt den Lehrstoff unter folgende Gesichtspunkte: Wie nährt sich die Pflanze (wovon ernährt sie sich und wie gelangt sie zu ihrer Nahrung), wie wehrt sie sich (gegen die Witterung, gegen Feinde) und wie vermehrt sie sich (wie entwickelt sie ihre Fortpflanzungsgebilde, wie sorgt sie für die Nachkommenschaft)? Bei der Behandlung dieser dreimal zwei Fragen, die natürlich nicht bei allen Pflanzen aufgeworfen werden, ergeben sich ohne weiteres auch die morphologischen und systematischen Begriffe, aber beide Gruppen von Tatsachen sind nicht Hauptzweck. Verf. erörtert nun erstens die Frage nach dem Wege, auf dem sich das gewünschte Ziel erreichen läfst, und zunächst den Unterricht im allgemeinen. Das Material liefert ein Pflanzengarten oder es wird durch sonstige Gelegenheit (Pilze auf dem Markt) bezogen, das Besprochene wird einem Herbar einverleibt, Lupe und Mikroskope helfen bei kleinen Objekten, Modelle und Bilder sind in vielen Fällen brauchbare Hilfsmittel, Exkursionen dagegen haben geringen förderlichen Wert, manche Versuche dürfen nicht fehlen. Unter den Werkzeugen, die der Schüler braucht, nimmt die Nadel den ersten Platz ein, Notizen und Zeichnungen werden in ein Heft eingetragen, das anstelle eines Leitfadens als Wiederholungsbuch dient. Die Grisebachschen Blütenformeln sind empfehlenswert, Grundrisse nur soweit, als sie dem oben genannten Ziel (wie vermehrt sich die Pflanze?) dienen. Die deutschen Namen sind den botanischen vorzuziehen, eine Einigung in ihnen und in den Fachausdrücken (Wurzelstock, Rhizom, Grundachse, Erdstamm!) wäre sehr erwünscht. Diese allgemeinen Darlegungen führt nun Pfuhl am besonderen Unterricht weiter aus. Er geht auf seine Grundlagen in VI ein und bespricht die Verfahren, die er bei der Durchnahme folgender Pflanzen einschlägt: sibirische Meerzwiebel, Vogelkirsche, Traubenkirsche, grofsblumige Miere, wolliger Hahnenfufs, doldige Vogelmilch, Feuerlilie, weifser Senf, Mauerpfeffer, Klatschmohn, Schellkraut, Seifenkraut, Teufelszwirn, Lein, Waldrebe, Schneebeere. Sodann erörtert Verf. die Erweiterung und Vertiefung des in VI gewonnenen Lebensbildes nach den oben genannten sechs Grundfragen hin. Er bringt hier eine grofse Anzahl einzelner methodischer Bemerkungen und Hinweise auf die Art der Darstellung und Behandlung, sowie auf die Hilfsmittel für viele Einzelfragen. Als Beispiele werden für V ausgeführt der goldgelbe Hahnenfufs, die Sonnenblume, die blafsblühende Aster, die Wegwarte, für IV der Hopfen, für U III der Feldchampignon. Weiter wird die Verteilung des Lehrstoffs für die einzelnen Klassen des Gymnasiums kurz zusammengefafst. Ein weiterer Abschnitt behandelt sodann den Pflanzengarten. Wir haben schon öfters Gelegenheit genommen, auf die Wichtigkeit hinzuweisen, die die langjährigen Erfahrungen Pfuhls auf diesem Gebiete haben. Pfuhl gibt hier aufser allgemeinen Mitteilungen über Anlage und Instandhaltung des Gartens weiter eine lange alphabetische Liste von Pflanzen, die in ihm gehalten werden, nebst den an ihnen zu machenden Beobachtungen. Wenn irgendwo, so springt der

aufserordentliche Gewinn, den der botanische Unterricht aus einem der Schule unmittelbar anliegenden Pflanzengarten ziehen kann und ziehen wird, aus Pfuhls Erläuterungen in die Augen. Der Beschlufs des Buches betrifft das Unterrichtsziel seinem Inhalte nach. Welche Lebensvorgänge der Pflanze mufs der Unterricht der höheren Lehranstalt berücksichtigen? Diese Frage beantwortet Verf., indem er ein auf die anfangs genannten sechs Fragen begründetes, sehr ausführliches Schema des Inhaltes des Lehrstoffes gibt.

Schmid ist folgender Ansicht über die *Anordnung und Verteilung des botanischen Lehrstoffes und dessen erzieherische Aufgaben.* Verf. bezieht sich auf Realschulen. Das Pensum der VI besteht hauptsächlich in Erörterungen über die morphologischen Grundbegriffe, in der V tritt die Klassifikation in den Mittelpunkt und damit die Blütenmorphologie. Man wird mehrere Ordnungen der Siphonogamen festlegen können. Die IV führt den Stoff weiter und bringt die Angiospermen zum Abschlufs, aber hier werden auch schon einfache physiologische Tatsachen vorgeführt und Kolonialpflanzen besprochen werden können; Verf. spricht sich für die Erlernung des Linnéschen Systems aus. Die III beginnt mit den Gymnospermen, vollendet das System, geht auf die Verbreitung der Pflanzen ein und erörtert nun, mit der Zelle beginnend, histologische, anatomische Tatsachen und die Thallophyten. Doch könne man die Gewebelehre auch in die II. Klasse verlegen, der vor allem die Physiologie und die Zoidiogamen zufallen. Schliefslich betont Verf. den Gesichtspunkt, dafs die naturwissenschaftliche Erziehung unserer Jugend an ihrer ästhetischen einen bedeutenden Anteil hat. Ohne eine rechte Naturauffassung kann keine rechte Kunstauffassung entstehen.

Schleicherts Aufsatz über *Pflanzenphysiologie in der Schule* stellt die aus des Verf. Schriften (Jb. VI, 40; IX, 28; XI, 47; XII, 17; XIII, 17; XIV, 21) genügend bekannten Tatsachen übersichtlich zusammen; s. auch unten S. 31. Ein Sonderkapitel behandelt Matuschek: *Versuche für den Anschauungsunterricht über das Anthokyan.* Er geht vom Verhalten des Lakmusfarbstoffes aus und behandelt diesen, blaue und rote Blüten mit Säuren und Alkalien. Letztere weisen im Überschufs die sich gelb färbenden Gerbstoffe nach. Auch in den grünen Pflanzenteilen läfst sich Anthokyan nachweisen. In besonderer Menge enthalten es rot gefärbte Stengelteile. Es ist hier ein Schutz gegen zu starke Belichtung. Wo Haare diesen Schutz gewähren, fehlt das Anthokyan. Verfärbung des herbstlichen Laubes.

Über eine *Ausstellung von Topfpflanzen* in Brünn berichtet Tonner (Jb. XV, 22). Von 1200 an Schulkinder verteilten Pflanzen waren 649 ausstellungsfähig und 226 von ihnen konnten als gärtnerisch gute Stücke bezeichnet werden. Die Preisschriften *Deutsche Jugend, übe Pflanzenschutz!* (Jb. XV, 23) liegen nun in zwei Heften vor, deren eines für die Volksschulen (B) und deren zweites für die höheren Schulen (A) bestimmt ist. Jenes enthält vier Preisarbeiten. Pölert schildert eine Anzahl Ausflüge, auf

denen sich Gelegenheit bietet, Pflanzenverwüstungen und Pflanzenschutz den ihn begleitenden Knaben zu zeigen. Winkler faſst seine Mahnungen in kurzen Sätzen zusammen: Lerne die Pflanzenwelt wertschätzen! Lass' ab Hand und Fuſs vom Frevel an Blumen und am Grasteppich! vom Frevel im Getreidefeld! vom Baumfrevel! Hellwig wendet sich in einer Ansprache in lebhafter Erörterung an die Schuljugend. Jüchser spricht vom Wesen der Pflanzen, von ihrem Nutzen, von ihren Schutzmitteln, erzählt ein Märchen, das die Strafen der Pflanzenverwüster und Vogelverfolger darstellt, und kommt endlich auf das rechte Verhalten der Menschen gegen die Pflanzen zu sprechen. Das zweite Heft bringt „eine Jugenderinnerung“ von Gebensleben, die in ansprechender Weise die Erziehung des Erzählers zum Pflanzenschutz schildert. Scheible erörtert den Wert der Pflanzen in ihren tausendfachen Beziehungen zum Menschen. Ludwig lehrt das Wesen der Pflanze und ihre Naturbeziehungen, ihre Bedeutung für den Menschen und ihren ästhetischen Wert erkennen. — Beide Hefte verdienen unter der Schuljugend aufs weiteste verbreitet zu werden, und der billige Preis (bei 100 Stück 10 Pf.) ermöglicht die Erfüllung ihres vortrefflichen Zweckes aufs beste.

B. Lehrmittel.

An **Lehrbüchern** ist das vergangene Jahr auſserordentlich reich gewesen; es hat deren allein drei Neuerscheinungen gebracht. Koehnes *Pflanzenkunde* ist in erster Linie für Realanstalten eingerichtet. Da in der Pflanzenkunde zwei Lehrgänge, der der allgemeinen Botanik und der der Systematik, nebeneinander herlaufen, da die Morphologie, die Biologie und die Physiologie in der Botanik einer strengen Zusammenfassung bedürfen, und da das Pflanzensystem viel weniger durchsichtig ist als das der Tiere, so empfiehlt sich, wenn man auch gegen eine methodische Tierkunde nichts einwenden will, doch keine methodische Pflanzenkunde, sondern eine systematische. Gegen eine einseitige Betonung der Biologie und Physiologie dürften der Wert der Morphologie als der grundlegenden Disziplin und der Umstand betont werden, daſs jene Zweige der Anpassung gerecht werden, die Systematik aber der Vererbung. Verf. legt denn auch auf die Morphologie groſsen Wert und seine Darstellungen auf diesem Gebiete dürften, was Definitionen und Klassifikationen anbetrifft, an auſserordentlicher Klarheit und ausgezeichneter Zuverlässigkeit mustergiltig sein. Wenn man dazu nimmt, daſs auch die Verdeutschungen der Fachausdrücke in glücklichster Weise soweit wie möglich — und die Möglichkeit geht bei Koehne fast bis an die Grenze der Wirklichkeit — ausgedehnt worden sind, so wird man Koehne unbedingt folgen müssen. Wie sich das ferner bei dem Verf. auch von selbst versteht, ist sein System ein durchaus modernes (das Englersche) und schulgemäſses; das Linnésche wird natürlich verworfen. — Der 1. Teil behandelt die äuſseren Glieder im Aufbau und im Leben der Blütenpflanzen. Wie bereits hervorgehoben, wird der Leser hier auf allen Seiten Anregung und Belehrung

finden. Vor allem sind dem Berichterst. die zahlreichen, äufserst scharf gegliederten und klar ausgesprochenen Einteilungen aufgefallen, wie sie selbst in wissenschaftlichen Werken nicht eben häufig sind. Der 2. Teil betrifft die Zelle im Aufbau und im Leben der Pflanze, der 3. die Anordnung der Pflanzen nach ihrer Verwandtschaft, der 4. Abweichungen im Aufbau und im Leben der Pflanze. — Um die Benutzung des Buches zu erleichtern, sind 1. die wichtigsten Beispiele des 3. Teiles auf die 6 in Frage kommenden Klassen und hier weiter auf die Monate Februar bis September (gelegentlich November), 2. die Tatsachen der 3 anderen Teile gleichfalls in einer sechs Kolumnen umfassenden Tafel auf die 6 Klassen verteilt. Eine weitgehende Paragraphierung erleichtert aufserordentlich die Benutzung, namentlich auch nach der Seite der häuslichen Aufgaben und der Wiederholungen hin. Schliefslich bringt Koehne zahlreiche Abbildungen, weniger Gesamtbilder von Pflanzen, als Darstellungen von Einzelheiten. Die grofse künstlerische Geschicklichkeit und die meisterhafte Vortragsart, die vom Verf. bekannt sind, lassen es erklärlich erscheinen, dafs die meisten Abbildungen von seiner Hand herrühren. — Landsbergs *Lehr- und Übungsbuch* umfafst die Kurse für VI und V. Es bringt zunächst für jede dieser Stufen eine Anzahl Pflanzenbeispiele, 17 einzelne für VI und 23 meist paarige für V, an deren jedem eine Reihe von Tatsachen aller botanischer Disziplinen zur Erörterung gelangt. Und zwar wird zumeist eine Anzahl Fragen gegeben, auf deren Beantwortung die Erörterung sich aufbaut. Den Beschlufs des 1. Kursus bilden Abschnitte über die Einteilung der Früchte, Samenverbreitung, Einwinterung, eine Übersicht von Pflanzen mit saftigen Früchten und einiges aus der Ernährung der Pflanzen. Im 2. Kursus treten mannigfache weitere physiologische Kapitel sowie die Asperifolien, Labiaten, Scrophulariaceen, Campanulaceen und Polygonaceen selbständig hervor. Dieser ganze Teil, das Übungsbuch, dient der methodischen Erarbeitung des Lehrstoffes. Der zweite Teil, das Lehrbuch, enthält den Unterrichtsstoff in systematischer Anordnung, aber so, dafs Bau und Verrichtung der Werkzeuge stets verbunden, und dafs auch die etwaigen ökologischen Verhältnisse miteingeschlossen werden. Er wird also den Aufgaben und Wiederholungen zu Grunde gelegt werden müssen. Durch fetten und gewöhnlichen Druck sind die Pensen der beiden Klassen unterschieden. Die Sätze dieser Erläuterungen sind klar und kurz. Sie betreffen folgende Themata: Teile und Organe der Pflanze, Wurzel, Stengel, Blätter, insbesondere Laubblätter, Blütenstände, Blütenformen, Bestäubungseinrichtungen, Frucht- und Samenverbreitung, Keimung, vegetative Vermehrung. Auch hier werden deutsche Fachausdrücke und deutsche Pflanzennamen durchaus bevorzugt. — Schmeil hat seinen bekannten zoologischen Lehrbüchern ein in gleichem Sinne gehaltenes *Lehrbuch der Botanik* folgen lassen, dessen 1. Heft vorliegt. Es enthält 31 choripetale Familien, die Ranunkulaceen bis Papilionaceen, befolgt also leider die Reihenfolge des De Candolleschen Systems. An je einem Beispiele werden „biologisch“

gruppierte Tatsachen in der bekannten höchst anregenden Weise des Verf. erläutert, und diesen Beispielen werden verwandte Formen angeschlossen. Die zahlreichen, fast sämtlich neuen Abbildungen geben aufser morphologischen anatomische, physiologische und vor allem ökologische Einzelheiten. Auch die 14 farbigen Tafeln sind keineswegs nur gute Habitusbilder, sondern stellen auch z. B. Nachtstellungen, Bestäubungen, Samenverbreitung, Ameisenbesuch, unterirdisches Wachstum, Knospenentfaltung, Schmarotzer u. dergl. dar.

Von neuen Auflagen kamen uns zu Gesicht Vogel, Müllenhoff und Röselers *Leitfaden für den Unterricht in der Botanik* (Jb. XIII, 15; XIV, 18), Heft 1 in 4., Heft 2 in 3. Aufl., Wettsteins *Leitfaden der Botanik* (Jb. XIII, 16) in 2. Aufl., Weifs *Grundrifs der Botanik* in 4. Aufl. und Krafs und Landois *Pflanzenreich* (Jb. XIII, 15) in 10. Aufl. Alle diese Bücher lassen an manchen Nachträgen und Verbesserungen die Fortarbeit ihrer Verf. erkennen. Hassacks *Leitfaden der Botanik für kommerzielle und gewerbliche Lehranstalten* bekam Berichterst. nicht zu Gesicht.

Eine besondere Gruppe der Lehrbücher bilden die *Schulfloren*. Cofsmanns *Deutsche Schulflora* wurde neu bearbeitet. Dafs ein neueres System gewählt wurde, ist lobenswert, befremdend aber, dafs es das Eichlersche und nicht seine Fortführung, das Englersche, ist. Wenn bahnbrechende Werke wie die beiden Ascherson-Gräbners Englers System angenommen haben, so sollten alle geringeren — und welcher deutsche Florist basierte nicht irgendwo auf Ascherson! — ihnen folgen. Im übrigen sind die analytischen Schlüssel der vorliegenden Flora zuverlässig und für einen Schüler wohl brauchbar. Die neue Ausgabe von Müller und Pillings *Deutscher Schulflora* kam Berichterst. nicht zu Gesicht. Sie enthält 240 Tafeln, die auch einzeln bezogen und so lose im Unterrichte verwendet werden können. Wie Buchenau seine *Flora von Bremen und Oldenburg* angewendet wünscht, darüber haben wir Jb. XV, 22 berichtet. Die vorliegende 5. Auflage ist nicht allein durch viele neue Beobachtungen vermehrt worden, sondern es sind auch durch Druckzeichen Seltenheiten, Grenzvorkommnisse und eingeführte oder eingeschleppte Pflanzen herausgehoben. Ferner hat Buchenau in dieser Auflage das Englersche System zu Grunde gelegt. Ein neu hinzugefügter Anhang bringt eine „Kurze Übersicht der Zellenpflanzen“. Es wäre ein idealer Zustand, wenn alle Gaue unseres Vaterlandes Schulfloren besäfsen, wie sie diese aus der Feder eines als Wissenschafts- und Schulmann gleich bedeutenden Verf. hervorgegangene ist. Bleichers *Schulflora von Ingolstadt* ist fortgesetzt worden; s. Jb. XIV, 26. Der vorliegende Teil geht von den Papilionaceen bis zu den Kompositen. Die *Schulflora von Leipa* von Prerovsky, 1. Teil, umfafst die Holzflora, d. h. alle wildwachsenden und frei kultivierten Bäume, Sträucher und Halbsträucher. Auf eine Bestimmungsübersicht für die Gattungen und Arten folgt ihre Beschreibung. Verf. verweist für Fundorte und Blütezeit auf zwei Arbeiten Hantschels.

Berichterst. erscheint dieses Verfahren, zumal bei einem Werkchen, das Schüler benutzen sollen, nicht geeignet zu sein. Auch Linsbauer gibt eine Holzflora, nämlich *Tabellen zur Bestimmung der Holzgewächse aus der Umgebung von Pola.* Die recht brauchbaren Übersichten legen in erster Linie Merkmale wie Bewehrung mit Dornen oder Stacheln, die Eigenschaft des Kletterns, Verzweigtheit oder Einfachheit des Stammes zu Grunde und nehmen sodann auf die Form des Laubes besonders Rücksicht. Halbsträucher und Gartenpflanzen sind nur mit Auswahl aufgenommen worden. Der Umfang des Gebietes ist derselbe wie in Freyns Flora von Südistrien. Für die Verbreitung ausländischer Formen ist Koehnes Dendrologie zu Grunde gelegt.

Zu den *Lesebüchern,* die auch für Schülerbibliotheken geeignet sein dürften, können wir Willkomms *Bilder-Atlas des Pflanzenreichs* rechnen. Er ist wohl geeignet, der Jugend die Kenntnis der wichtigsten Arten zu vermitteln. Lemcke und Melinats *Pflanzenkunde in populärwissenschaftlicher Darstellung* bringt schwarze und bunte Tafeln für Phanero- und Kryptogamen, letztere für fremde Nutzpflanzen, sowie einige Tafeln zur Erläuterung der Kunstausdrücke. Diese sind in einer umfangreichen Liste aufgezählt, ohne dafs jedoch freilich Kategorieen, wie Früchte oder Blütenstände, logisch eingeteilt wären. Von den Systemen ist nur das Linnésche gegeben. Feldtmanns *Wald* bietet „Charakterbilder aus der heimischen Tier und Pflanzenwelt“ dar. Der Wald im Wechsel der Jahreszeiten, die Bedeutung des Waldes für die Natur und den Menschen, die Tätigkeit der Pflanzenwerkzeuge, die Laub-, die Nadelbäume, das Unterholz, der Waldboden, Pflanzenfresser und Räuber des Waldes, Waldpolizei, Blütenkalender, Sammelanweisungen, Namen- und Kunstausdruckerklärungen sowie Systeme von Pflanzen und Tieren — das sind die Kapitel, die in anschaulicher Darstellung gebracht werden sollen. Die dem Berichterst. vorliegende 1. Lieferung läfst erhoffen, dafs sich das Buch für ältere Schüler gut eignen wird. Zur Belehrung von Schülern ist Sollas Programmabhandlung über *Pflanzenschäden, durch Tiere veranlafst,* geschrieben. Vor allem werden hier Kerfe, Larven und Vollkerfe, berücksichtigt. Auch Worgitzkys *Blütengeheimnisse* (s. u. S. 34) dürften reiferen Schülern gern in die Hand gegeben werden. Endlich rechnen wir zu den guten Lesebüchern auch die oben S. 25 genannten Schriften über den Pflanzenschutz.

Unter den **Anschauungsmitteln** stellen wir wiederum den *Schulgarten* voran. Wir dürfen hierbei vor allem auf Pfuhls bereits besprochenes Werk (S. 23) hinweisen. Im weitesten Sinne des Wortes behandelt ihn Gang, indem er auch alle Anlagen, in denen Pflanzenzucht erlernt werden kann, miteinbezieht, also auch die Baumschule, den Gemüse- und den Blumengarten, das landwirtschaftliche Versuchsfeld und sogar den Bienenstand. Er bespricht Anlage und Betrieb, geht in ansprechender Weise auf den Unterricht in ihm ein, und betont schliefslich nicht allein die erzieherische, sondern auch die volkswirtschaftliche Bedeutung des

Schulgartens. Auch Passarge erörtert *Einrichtung und Bewirtschaftung des Schulgartens im allgemeinen.* In Übereinstimmung mit Beyer will er auch in ihm nicht nur gelegentliche Ansiedler, wie Kerfe und Weichtiere, geschont, sondern auch Frösche, Kröten, Bienen, Raupen, Maulwurf und Singvögel gehalten wissen. Eine Diskussion über den *Schulgarten,* die an Mifsbachs Arbeit (Jb. XIV, 20) anschlofs, stellte fest, dafs er auch auf dem Lande von Nutzen sei, da dort die Unkenntnis über Vorgänge des Tier- und Pflanzenlebens der in der Stadt nicht nachstehe, und betonte, dafs er vorzüglich geeignet sei, das Kind zum Beobachten anzuregen, dafs er wirksam dem Schaden der Flurbeschädigung steuere, die durch Pflanzensammeln seitens der Schüler bewirkt werde, sowie, dafs ein städtischer Centralschulgarten den der einzelnen Schule nicht überflüssig mache. Ist bei einer Schule sonst kein Platz, so kann der Rand des Schulhofes für Zwecke des Schulgartens nutzbar gemacht werden. Auf die gesamte Frage geht in knapper Form, aber vollständig und unter Anführung der wichtigsten Schriften der Aufsatz *Zur Schulgartenfrage* ein. *Der botanische Garten des Kollegiums in Kalksburg* wird von Starkl geschildert. Er ist nach Burgersteins Urteil der „botanisch reichste, landschaftlich vielleicht schönste gymnasiale Schulgarten", enthält 615 Arten aus 110 Familien, ein reichhaltiges Alpinum und legt besonderen Wert auf Getreide-, Gemüse-, Futter- und Medizinalpflanzen.

Für die *Schulsammlungen* bieten Stein und Ehrhard *Hölzer* dar; ihr *Katalog* umfafst 176 Nummern, ist also reichhaltig genug. Er gibt auch für jedes Holz Notizen über seine Herkunft, seine Eigenschaften sowie über seine technischen und gewerblichen Verwendungen. Hanausek gibt an, wie man sich aus Brettchen leicht selbst eine *Praktische Pflanzenpresse* herstellen kann. Wünsches *Anleitung zum Botanisieren und zur Anlegung von Pflanzensammlungen* sah Berichterst. nicht ein, doch bietet der Name des Verf. alle Gewähr, dafs sie gut ist.

Eine ganz vortreffliche Anleitung für die Herstellung einer *Biologisch-botanischen Präparatensammlung* ist Essers Verzeichnis der von ihm für das Kölner Gymnasium in der Kreuzgasse geschaffenen. Esser beschreibt 158 makro- und 81 mikroskopische Einzelpräparate und eine Anzahl Sammelkästen, alles von Objekten, die in Köln auch lebend aus dem unter seiner Leitung stehenden Pflanzengarten geliefert werden können. Die makroskopischen Präparate sind trocken oder in Formalin oder — und das ist von Vorteil für die Demonstrationen — in 10prozentiger geklärter Gelatine aufbewahrt. Die Präparate beziehen sich erstens auf die Biologie der vegetativen Organe: Keimung und Entwickelung von Siphonogamen, Farnen, Moosen, Pilzen, Anpassung an äufsere Bedingungen (Blattformen von Wasserpflanzen, Schutz gegen Verdunstung), Anpassung aneinander zwecks Ernährung (Schmarotzer, Symbionten, nämlich Flechten, Wurzelknöllchen, Mykorrhizen, Mykodomatien), Einrichtungen zum Kerffang, Reproduktionsvermögen. Zweitens betreffen sie die Biologie der Fortpflanzungswerkzeuge: Staub- und Fruchtblätter, Ver-

hinderung der Selbstbefruchtung (Monöcie, Diöcie, Stellung der Geschlechtsorgane in Zwitterblüten, Heterostylie, Proterandrie und Proterogynie, Platzwechsel von Antheren und Narben), Sicherung der Kreuzung (Wind-, Vogel-, Kerfblütler), Herbeiführung von Selbstbestäubung, Hybridation und Variation, Verbreitung von Früchten und Samen, vegetative Vermehrung. Für jedes dieser Kapitel gibt Esser geeignete Demonstrationsbeispiele und die Art ihrer Präparation und Aufbewahrung.

Brendels *Botanische Modelle* sind vermehrt um ein Prothallium von Lycopodium, vier Modelle zur Entwickelung von Claviceps, sieben zur Entwickelung von Puccinia graminis, die keimende Spore von Tilletia, zwei Modelle über Phytophthora infestans und Oidium Tuckeri.

Von Peters *Botanischen Wandtafeln* erschienen neu (Jb. XV, 25) solche für die Solanaceen, Hippocastanaceen, Borraginaceen, Compositen, Sileneen, Cyperaceen, Passifloraceen und Ranunculaceen. Die zweite Reihe von Hansens *Pflanzengeographischen Tafeln* (Jb. XIV, 21) bezieht sich auf das Gebiet des Mittelmeeres. Es kommen zur Darstellung ein Ölbaumhain bei Arco am Gardasee, Pinien in Süditalien, Cypressen am Castel Arco im Sarcatal, Agaven vom Golf von Ragusa und eine Opuntienhecke bei Palermo. Die vortrefflichen Tafeln werden ausführlich erläutert. Potonié beabsichtigt, *Zwei neue Vegetationslandschaften der Steinkohlen- und der Braunkohlenzeit,* die sich als Wandgemälde in der geologischen Schausammlung in Berlin befinden, als Wandtafeln (Jb. XIV, 21) herauszugeben. Die erste stellt die Urwaldnatur des fossilen Waldmoores anschaulich dar mit seinen Lepidodendren, Sigillarien, Calamariaceen, Cordaiten und Kletterfarnen. Die zweite rekonstruiert das miocäne Waldmoor des Senftenberger Braunkohlenreviers mit Taxodien, Kastanien, Haseln und Birken. Kirchner und Boltshausers Atlas s. unten S. 34.

C. Hilfsmittel.

Von **wissenschaftlichen literarischen** Hilfsmitteln, die *für den Lehrer* bestimmt sind, ist in erster Linie Schleicherts *Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten* zu nennen, die in neuer Auflage (Jb. XII, 17) erschien. Dieses sehr brauchbare Buch ist um manche in der Zwischenzeit bekannt gewordene Tatsachen bereichert worden. Die bewährte Einteilung des Stoffes in 51 Kapitel, die alle physiologischen Verhältnisse der Pflanzen berücksichtigen, wurde beibehalten. Wir dürfen hier vielleicht auf ein Werkchen aufmerksam machen, das manche Ergänzungen zu Schleicherts Buch liefert, auf Chalons *Notes de botanique expérimentale.* Es ist namentlich an Hinweisen auf die Beschaffung und Verwendbarkeit der Demonstrationsobjekte reich. — Brauchbare Zusammenstellungen des einschlägigen Stoffes enthalten Meifsners *Jute und ihre Industrie,* Peiters *Vogelbeerbaum* und *Fliegencholera,* sowie *Die Waffen der Pflanzen.*

Über die psychologischen Grundlagen der Erlernung von Pflanzen-

typen gibt Aments Schrift über *Die Entwickelung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern* Aufschlufs. Ament stellt zunächst die logischen Grundlagen der statistischen Methode für psychologische Fragen fest und erörtert den Wert und die Anwendbarkeit der verschiedenen statistischen Aufstellungen auf diesem Gebiete (z. B. Individual-, Wort-, Vorstellungs-, Massenstatistik usw.). Die geringe Differenziertheit der kindlichen Vorstellungen von Pflanzen wird aus Beobachtungen an kindlichen Pflanzenzeichnungen und aus gewissen Wortverallgemeinerungen klar. Die mit vier Kindern und einem erwachsenen Laien angestellten Untersuchungen über letztere betreffen 191 Pflanzenarten. Es geht aus ihnen hervor, dafs die Unterscheidung der Pflanzen bei ihnen nur bis zur Gattung, weniger bis zur Art gedrungen ist, und sich bei niederen Pflanzen nur noch auf Gruppen bezieht bis zu einer Stelle, wo die pflanzliche Natur überhaupt nicht mehr erkannt wird. Die systematische Benennung wächst bis zu dem 9 Jahre alten Kinde, steht aber bei dem 32 Jahre alten Erwachsenen kaum über der Stufe des siebenjährigen Kindes. Da das neunjährige einige Belehrung empfangen hatte, so dürfte der sich selbst überlassene Mensch vom achten Jahre an nicht mehr viel hinzulernen. Verf. findet ferner, dafs Unterscheidung und Bedürfnis zur Benennung bei Kindern und bei Völkern die Grundursachen der Benennung von Pflanzen sind. Er weist im einzelnen nach, dafs sich das biogenetische Grundgesetz hier auf einem Pfade der Kulturgeschichte durchaus bestätigt.

Die *allgemeine*, und zwar vorwiegend *systematische Botanik* betrifft eine Neuerscheinung, nämlich Wettsteins *Handbuch der systematischen Botanik*, deren erster Band erschien, und die sich Warmings beliebtem Buche an die Seite stellt. Wettstein will eine Übersicht über die Formen des Pflanzenreiches mit besonderer Berücksichtigung ihrer phylogenetischen Entwickelung geben. Ein allgemeiner Teil schildert die Aufgaben und die geschichtliche Entwickelung der Lehre von der Pflanzenverwandtschaft, geht auf die Grundsätze eines phylogenetischen Systems ein und kommt auf mono- und polyphyletische Entstehung, sowie auf die neuer Formen als auf die Voraussetzung der phylogenetischen Entwickelung zu sprechen. Das zu Grunde gelegte System ist das, natürlich selbständig behandelte, Englersche. Vom zweiten Teile liegen die Myxo-, Schizo-, Zygo-, Euthallo-, Phaeo- und Rhodophyten vor. — Englers *Natürliche Pflanzenfamilien* (Jb. XV, 26) haben die Farnpflanzen mit den Selaginellaceen (Hieronymus), den Lepidodendraceen, Bothrodendraceen, Sigillariaceen (Potonié), Isoetaceen (Sadebeck und Potonié) und Cycadofilices (Potonié) beendet, sowie die Moose mit Sphagnales (Ruhland und Warnstorf), Andraeales und Bryales (Ruhland und Brotherus) fortgesetzt. — Hoffmanns *Pflanzen-Atlas* ordnet sein Material *nach dem Linnéschen System.* Er ist ein Gegenstück zu desselben Verfs. Bilderatlas nach de Candolles System (Jb. XII, 17). Jede Tafel bringt im Format von 16 : 24 cm auf getöntem Grunde 5- bis 8farbig dargestellte Habitusbilder, der Text enthält zahlreiche Holzschnitte. Ab-

gesehen von dem Umstande, dafs die Anordnung nach dem Linnéschen System erfolgt, das nach dem Erachten des Berichterst. wirklich keine pädagogische Geltung mehr haben sollte, so ist auch die morphologische Nomenklatur keineswegs überall dem geltenden Standpunkte angemessen gewählt. Ausdrücke, wie Staubgefäfse und Eierchen sollten endlich aus der botanischen Literatur verschwinden. Stahls *Kräuterbuch* brachte bisher Getreide, Hülsenfrüchte, Obst, Südfrüchte, Knollen-, Wurzelgewächse, Gewürze, Getränk-, Oel-, Faser-, Gerbstoff- und Färbepflanzen.

Die Kenntnis *einzelner Gruppen* fördert vor allem Englers *Pflanzenreich* (Jb. XV, 26). Es erschienen in ihnen die *Monimiaceen* von Perkins und Gilg, die *Rafflesiaceen und Hydnoraceen* von Solms-Laubach, die *Symplocaceen* von Brand und die *Najadaceen* von Rendle. Oborny gibt eine Übersicht über die 48 Arten der *Gattung Potentilla,* die in Mähren und Schlesien vorkommen, und liefert für sie einen ausführlichen Bestimmungsschlüssel.

Göbels *morphologisches* Werk, seine *Organographie der Pflanzen* (Jb. XV, 27), liegt nunmehr abgeschlossen vor. Der Zusammenhang zwischen Gestalt und Funktion der Organe ist hier in Zusammenfassungen von unzähligen Einzeltatsachen dargestellt, und bei der grundsätzlichen Betonung gerade dieses Zusammenhanges im botanischen Unterrichte bildet Göbels Werk eine zuverlässige und giltige Quelle für den Lehrer. Das Schlufsheft behandelt die Fortpflanzungswerkzeuge der Farn- und Samenpflanzen.

Von Pfeffers grofser *Pflanzenphysiologie* (Jb. XII, 19) erschien die erste Hälfte des 2. Bandes, der den Kraftwechsel darstellt. Die einzelnen Kapitel behandeln die Wachstumsbewegungen, die Mechanik des Wachsens, das Wachstum und die Zellvermehrung, die Elastizitäts- und Kohäsionsverhältnisse, die Gewebespannung, die Beeinflussung der Wachstumsvorgänge durch Temperatur, Licht, Elektrizität, Schwerkraft, chemische Stoffe, Wassergehalt (Turgescenz) und mechanische Eingriffe, die inneren Ursachen der spezifischen Gestaltung, Variation und Erblichkeit, die Rhythmik der Vegetationsvorgänge, die Widerstandsfähigkeit gegen äufsere Einflüsse, wie Wärme, Kälte, Licht, Wassermangel und solche chemischer Natur. — Hansens *Ernährung der Pflanzen* bringt gute, allgemeinverständliche Aufsätze über dieses Thema. — Ein höchst interessantes Gebiet, nämlich *Sinnesorgane im Pflanzenreich,* behandelt Haberlandt. Für die Aufnahme mechanischer Reize stehen den Pflanzen mancherlei Organe zur Verfügung und sie reagieren auf jene wie Tiere, die gereizt werden. Verf. untersuchte anatomisch Staubblätter (Berberis), Narben, Griffel, Laubblätter (Mimosa), Ranken und Blätter von Insektenfressern. — Nach Löckell bestehen die *Ersten Folgen der Verwundung des Stengels dikotyler Holzgewächse durch Schnitte in der radialen Längsrichtung* darin, dafs in der Wunde Wundholz-, -rinden- und -korkmeristem entstehen. Ihre Abkömmlinge bilden Strahlen, die nach dem Wundrand hin gerichtet sind. Beim Ahorn, bei der Akazie und bei Ptelea entsteht

in der Wundrinde Sklerenchym für den fehlenden Bast. Das Wundkorkmeristem bildet Wundkork und grofse Mengen Wundkorkrindenzellen. Auch im verwundeten Mark können Meristeme entstehen (Oleander). Überall in der Wunde findet Gummibildung statt. Das Wundgummi der Rinde ist ein nutzloses Exkret, das des Holzes schliefst die Gefäfse vor der Luft ab und begünstigt dadurch die Wundheilung.

Die *oekologischen* Schriften, die hier zu verzeichnen sind, sind einmal blütenbiologische. Schröders *Beiträge* betreffen die Selbstbestäubung der Erbse, die gleich gute Samen wie die Fremdbestäubung liefert, Parthenogenese bei der Erbse (?), Pleogamie, den Einbruch von Bienen und Hummeln bei der Bohne, die Farbenanlockung bei Chrysanthemum leucanthemum, die Erkennung von verblühten und geschlossenen Blüten von Scorzonera durch Anthidium, die Sehschärfe von Syritta pipiens. Die letzten Beobachtungen widersprechen denen Plateaus. Worgitzkys *Blütengeheimnisse* schildern dem gebildeten Publikum Bestäubungs- und Schutzeinrichtungen, sowie solche der Fruchtverbreitung. Es sind Einzelbilder, die zur Nachprüfung am lebenden Material anregen sollen. Von Pollen- und Nektarblumen kommen Klatschmohn, Heckenrose, Linde, Hahnenfufs, Vergifsmeinnicht, Storchschnabel und Hederich, von Immen- und Falterblumen Taubnessel, Schwertlilie, Veilchen, Glockenblume, Braunwurz, Himmelschlüssel und Nelke, sodann Ginster, Knabenkraut, Möhre, Kornblume und Heidekraut, von Windblütlern Wegerich, Roggen, Hasel, Weide und Kiefer zur Besprechung. „Aus dem Gesamtleben der Blüten“ werden ihre Teile, Anlockung und Bewirtung der Gäste, die Ausrüstung dieser, die Abwehr unwillkommener Besucher, Schutz vor Regen und Tau, sowie die Bestäubungseinrichtungen erörtert. Das Büchlein wird älteren Schülern und Studenten, aber auch wissensdurstigen Laien eine sehr willkommene Gabe sein; es ist um so empfehlenswerter, als es durchaus zuverlässig ist.

Kirchner und Boltshauser veröffentlichen eine vierte Reihe von Tafeln (17 : 25 cm) ihres *Atlas der Krankheiten und Beschädigungen unserer landwirtschaftlichen Kulturpflanzen.* Die erste Reihe behandelte auf 20 Tafeln die Getreidearten, die zweite auf 22 Hülsenfrüchte, Futtergräser und -kräuter, die dritte auf 22 Wurzel- und Handelsgewächse, die fünfte auf 30 Obstbäume. Nunmehr erschienen 12 Tafeln für Gemüse- und Küchenpflanzen. Sie enthalten die Kohlhernie, Kohlkäfer, -weifsling, -eule, -blattlaus, Wurzelkerfe an Kohl und Rettig, Spargelrost, -käfer und -fliege, Zwiebelbeschädigungen und -krankheiten, Mehltau vom Kopfsalat, Spinat, Kürbis, Schwarzwurzelrost. Das gesamte Werk mufs, zumal da sein Preis niedrig ist, bei seiner grofsen Stofffülle sowohl als vortreffliches Vorbereitungsmittel als auch als lohnende Bereicherung der Lehrmittelsammlung gelten.

Engler und Drudes *pflanzengeographisches* Sammelwerk, *Die Vegetation der Erde* (Jb. XV, 27), ist durch Gräbners *Heide Norddeutschlands* fortgeschritten. Da es hier zum ersten Male deutsches Gebiet be-

tritt, so hat Gräbners Buch ganz besondere Bedeutung. Auf eine Feststellung des Begriffs der Heide folgt die Verbreitung der Heide und ihrer Pflanzen. Es werden die Existenzbedingungen der Heide und ihre Beziehungen zu anderen Formationen, namentlich Wald und Moor, auseinandergesetzt und sodann die Gras-, die Waldheiden und die heidekrautlosen Sandfelder betrachtet. Die schöne Karte zeigt, wie weit die Heide in Norddeutschland verbreitet ist, und wie wichtig ihre Kenntnis auch für den Ausflüge veranstaltenden Lehrer sein mufs. In das entgegengesetzte deutsche Gebiet, das Hochgebirge, führt uns Englers Schrift über *Die Pflanzen-Formationen und die pflanzengeographische Gliederung der Alpenkette.* Zunächst als Erläuterung der grofsartigen neuen Alpenanlage des Berliner Botanischen Gartens zu Dahlem-Steglitz erschienen, bietet es doch eine Darstellung des gesamten Stoffes des genannten Themas. Es kommen zur Besprechung die Formationen des nördlichen Alpenvorlandes, die Gehölze, Wiesen, Matten usw. der verschiedenen Regionen der nördlichen und südlichen Kalk- sowie der Zentralalpen und die Gliederungen dieser Alpenzüge in Bezirke. Eine Geschichte der Alpenflora wird durch eine Darstellung der leitenden Gedanken für das Verständnis der heutigen Pflanzenverbreitung beschlossen. Der Bewohner der Alpen wird nicht minder als ihr gelegentlicher Besucher in der vorliegenden Schrift rasch Belehrung in übersichtlicher und gedrungener Form finden. Hoeck setzt seine Untersuchungen über *Allerweltspflanzen* (Jb. XV, 27) mit Scrophulariaceen, Labiaten, Verbenaceen, Primulaceen und Plantaginaceen fort. Zürn gibt im 1. Band seiner *Deutschen Nutzpflanzen* die Natur- und Kulturgeschichte, sowie die Verwertung der wichtigsten deutschen Nutzpflanzen. *Die Brotpflanzen* behandelt Hoeck. In bekannter, kritischer und vorsichtiger Weise werden die oft sehr schwierigen Fragen nach dem Ursprung von Roggen, Weizen, Gerste, Hafer, Hirsen, Durra, Duchn, Tef, Korakan, Reis, Mais u. a. m. auseinandergesetzt, die heutige Verbreitung dieser Gräser erörtert. Auch über vielerlei sonstige zur Brotbereitung herangezogene Pflanzen anderer Familien findet der Leser hier zuverlässige Auskunft. Dieselben Bahnen schreitet des gleichen Verfassers Aufsatz über *Getränke liefernde Pflanzen,* nämlich über Tee, Kaffee, Kakao, Mate, Guarama, Koka, Khattee, Him-, Johannisbeere, Kirsche u. dgl., Wein, Gerste, Hopfen, Pulque, Chicha, Kawa u. a. m. — Schröters Schrift über *Die Palmen* blieb dem Berichterst. unbekannt.

Unter der *floristischen Literatur* ist an erster Stelle wiederum Ascherson und Gräbners *Synopsis* zu nennen; s. Jb. XV, 28. Die neu erchienenen Lieferungen beschlossen die Festuceen und begannen die Hordeinen und setzten (aus Kellers Feder) die Bearbeitung der Roseen fort. Thonners *Exkursionsflora von Europa* bringt nach dem Englerschen System die Gattungen aller in Europa wilden, verwilderten, eingebürgerten und angebauten Samenpflanzen. Eine bis auf die Arten ausgedehnte Flora europaea gibt es noch nicht. Wünsches *Pflanzen*

Deutschlands, höhere Pflanzen erschienen in neuer Auflage; s. Jb. XII, 15, 21. Der *Nachtrag* zu Buchenaus *Flora der ostfriesischen Inseln* enthält mancherlei Zusätze und Berichtigungen, namentlich auch neue Verzeichnisse der Moose und Flechten. Haberlands *Flora von Neustrelitz* ordnet ihren Stoff als erste ihrer Art nach Ascherson-Gräbners Flora. Tschierschs *Flora von Küstrin* gibt für 811 Arten ein Verzeichnis mit Standorten. Das Gebiet hat durch Überschwemmungen und durch den Eisenbahnverkehr manche interessante Bereicherungen erfahren. Jene Einschleppungen pflegen sporadisch, diese kontinuierlich zu geschehen. Peters *Flora von Südhannover* umfafst das südhannoverische Berg- und Hügelland, das Eichsfeld, das nördliche Hessen mit dem Reinhardswalde und dem Meifsner, den Harz nebst Vorland, sowie das nordwestliche Thüringen. Jacks *Flora des badischen Kreises Konstanz* ist ein Verzeichnis mit ausführlichen Standortsangaben. Der erste Band von Dalla Torre und Sarntheims *Flora von Tirol, Vorarlberg und Liechtenstein* behandelt zunächst nur die Literatur dieser Flora. Gremlis *Exkursionsflora für die Schweiz* erschien in neuer Auflage.

Floren von *Sporenpflanzen* sind die folgenden. Mareschs *Beiträge zur Kenntnis der Sporenpflanzen des niederen Gesenkes* zählen (vgl. Jb. XIV, 26) 4 Ophioglossaceen, 25 Farne, 7 Equiseten, 4 Lycopodiaceen, 210 Laub-, 74 Lebermoose und 89 Flechten auf. Efsl ergänzt Allrams Siphonogamenflora durch einen *Beitrag zu einer Kryptogamen-Flora um Krumau.* 5 Equiseten, 4 Lycopodiaceen, 21 Farne, 3 Sphagnen und 47 Laubmoose werden nach Rabenhorsts Flora beschrieben. Limprichts *Laubmoose* (Jb. XIV, 26) und Alleschers *Fungi imperfecti* (Jb. XV, 30) nahmen ihren Fortgang. Lindaus *Hilfsbuch für das Sammeln parasitischer Pilze* ist eine alphabetische Liste ihrer Wirtspflanzen nebst jedesmaliger Angabe der betreffenden Schmarotzer. Ein Anhang bringt in gleicher Form eine Tierliste. Das rasche Auffinden schon bekannter und die leichte Feststellung etwaiger neuen Formen wird durch diese Listen sehr erleichtert. Michaels *Führer für Pilzfreunde* bringt 107 Pilzgruppen in guten Dreifarbendrucken; der erste Band erschien 1895 und enthielt 68 Gruppen. Es wird mit Hilfe dieses Werkes vielfach möglich sein, die efsbaren, die verdächtigen und die giftigen Formen auseinander zu halten. Kernstock gibt für die 56 *Europäischen Cladonien* einen analytischen Schlüssel ihrer morphologischen Kennzeichen und chemischen Reaktionen, um sodann eine synoptische Zusammenstellung nebst Synonymen, Unterarten und Varietäten anzuschliefsen. Die *Flechtenflora der Umgebung von Ehingen a. D.* von Rieber umfafst 19 Strauch-, 30 Blatt-, 113 Krusten-, 11 Schrift-, 9 Knopf-, 6 Gallertflechten und 24 Kernfrüchtige. Eine Tafel gibt fünf Photographieen wieder, die den Habitus von gewissen Flechten, z. B. den Formen des isländischen Mooses, recht gut anschaulich machen.

Schulfloren s. oben S. 28.

Die *technische* Botanik erfuhr durch den Fortgang von Wiesners

Rohstoffen des Pflanzenreichs ihre Förderung. Ferner gab Hanausek *Beiträge zur mikroskopischen Untersuchung der Papierfasern.* Das mikroskopische Bild und das mikrochemische Verhalten gehen ausführlichen quantitativen Analysen von verschiedenen Papiersorten voran.

In das Gebiet der *Geschichte* der Botanik gehören Heiderichs *Landwirtschaft der alten Babylonier und Assyrer,* die eine Darstellung der alten mesopotamischen Bodenkultur und ihrer Entwickelung, sowie eine Übersicht über ihre Hauptprodukte enthält, und Weises *Beiträge zur Geschichte des römischen Weinbaues in Gallien und an der Mosel.* Auf Grund der Berichte der Alten, sowie der Funde zu Neumagen und Cobern-Gondorf kann man das Leben der Weinhändler und Winzer rekonstruieren. In Gallien wurde der Weinbau mit der Gründung von Massilia eingeführt. Vielleicht gegen Ende des ersten Jahrhunderts, sicher im zweiten dringt er aus dem Gebiete der Allobroger ins übrige Gallien und bis an die Mosel, Rheinhessen, die Pfalz und das Elsafs. Ob am rechten Rheinufer schon die Römer Wein bauten, ist fraglich; unter den Merowingern erblühte dort der Weinbau. — Maiwald gibt über *Ein Innsbrucker Herbar vom Jahre 1748* Nachricht. Es stammt von einem gewissen Saurwein und enthält auf 91 Blättern 312 Arten.

Die von Ostwald geleitete Herausgabe älterer naturwissenschaftlicher Schriftsteller bringt von botanischen Klassikern Malpighis *Anatomie der Pflanzen* und Mendels *Versuche über Pflanzenhybriden.*

3. Tier- und Menschenkunde.

A. Lehrverfahren.

Die Geschichte des *Zoologischen Unterrichtes* gliedert Haese in Universalismus (Aristoteles, Bacon, Comenius, Locke, Rousseau, die Philanthropen) und Spezialismus (Linné, Lüben, Cuvier, Darwin, die Theoretiker seit 1860, mit Stoy und Rofsmäfsler beginnend, Junge, Kiefsling und Pfalz, Baade, Schmeil). Er geht dann auf die Reformprinzipien ein und bespricht zuletzt die Lehrerbildung. Nebenbei dürfen wir hier den Artikel Schellers über den *Zoologischen Unterricht in der Volksschule* nennen. Schmid hat sich mehrfach über den zoologischen Unterricht geäufsert. Aufser zwei bereits oben (S. 2 und S. 13) herangezogenen Aufsätzen sei *Ein Beitrag zur Behandlung der wirbellosen Tiere* genannt. Schmid hebt sehr mit Recht die Wichtigkeit der Wirbellosen ohne gegliederte Anhänge für das Gesamtbild der Natur hervor, erörtert anschaulich, wie etwa eine Teichexkursion Protisten und Cölenteraten kennen lehrt, wie Echinodermen im Bilde des Meereslebens einen wesentlichen Bestandteil ausmachen, wie wichtig mehrere Würmerklassen für die Ökonomie des Menschen sind, wie leicht Weichtiere zu erhalten und zu demonstrieren sind. Kurz, es ist nicht schwer, auch hier in weitestem Mafse Anschauungsmaterial zu gewinnen und es bequem und fruchtbringend zu verwerten. In der Benutzung von Aquarien namentlich stimmt Bericht-

erstatter mit dem Verf. aus alter Zuneigung zu diesem vielseitigen Lehrmittel durchaus überein. Burgersteins *Bemerkungen zum zoologischen Unterricht am Untergymnasium* betonen, dafs anstatt der Verteilung des Lehrstoffes auf die beiden ersten Klassen derart, dafs in der ersten Säuger und Insekten, in der zweiten die übrigen Wirbeltiere und einige weitere Wirbellose behandelt werden, es sich empfehlen würde, in der ersten Klasse die Säuger und die Sauropsiden, in der zweiten die Lurche, die Fische und die Wirbellosen durchzunehmen. Twrdy rät, in der 7. Klasse gelegentlich der Geologie eine Besprechung *Über die verwandtschaftlichen Beziehungen der recenten Säugetiere zu ihren Vorfahren in der geologischen Vergangenheit* nicht zu verabsäumen. Beachtenswert sind die Ausführungen von Diez *Über den gegenwärtigen Stand der faunistisch-entomologischen Literatur Deutschlands nebst Bemerkungen zum zoologischen Unterricht der höheren Schulen.* Der Verf. beklagt zunächst, dafs nicht einmal für alle Kerbtierordnungen deutsche Faunen vorliegen. Er nennt Fricken. Seydlitz, Ganglbauer und Erichson für Käfer, Hüeber für Wanzen, Melichar für Cicaden, Tümpel für Geradflügler. Berichterst. könnte nun freilich noch mehrere Gruppen nennen, die immerhin vertreten sind, und für die Kerfe insgesamt liegt Karschs Insektenwelt vor, er kann aber nur dem Verf. vollkommen darin Recht geben, dafs die faunistische Literatur Deutschlands noch sehr unvollkommen ausgebaut ist, zum Schaden namentlich der Lehrer, die oft in der Zwangslage sind, irgend ein ihnen gebrachtes Tier wenigstens annähernd bestimmen zu müssen. Die Publikationen des „Tierreiches" werden ja freilich, wenn auch nur sehr allmählich, hier Wandel schaffen. Auch schliefst sich inzwischen der Berichterst. durchaus dem Wunsche des Verf. an, es möchte für Deutschland ein ähnliches Werkchen entstehen, wie es Acloques Faune de France ist und wie es Berichterst. auch für Belgien (Lameere, Manuel de la Faune de Belgique) benutzt. Schulfaunen fehlen nun erst gar, und daher hat Verf. den Wunsch, es möchten in die zoologischen Lehrbücher Bestimmungsübersichten für die Kerfe in derselben Weise aufgenommen werden, wie sie botanische für Blütenpflanzen bringen. Berichterst. darf dabei erwähnen, dafs der Leitfaden von Vogel, Müllenhoff und Röseler solche Tabellen enthält. Ferner fordert Diez, dafs die besprochenen Kerfe in so vielen Exemplaren vorhanden sein müssen, dafs jeder Schüler eines zur Beobachtung erhalten kann. Diese Forderung läfst sich unschwer erfüllen und wird auch bereits an vielen Anstalten erfüllt.

Schulze macht nach einer historischen Einleitung über *Hygienische Belehrung an höheren Schulen* auf die Schwierigkeiten aufmerksam, die sich hygienischen Belehrungen, zumeist seitens des Hauses, entgegenstellen. Doch sprechen die gewichtigsten Gründe für sie. Die Formen und die Methoden ihrer Darbietungen können recht mannigfach sein. Aufser unmittelbarer Belehrung stehen die Lesebücher für geeignete Stücke zur Verfügung, es lassen sich Regeln zusammenstellen, u. dgl. mehr. Was den Umfang anbetrifft, so kann der hygienische Unterricht natürlich nicht

systematisch sein, sondern wird sich auf einzelne, besonders wichtige und erklärbare Gebiete beschränken. Auch aufserhalb des Unterrichts in der Menschenkunde sind hygienische Belehrungen am Platze. — *Ein Wort zur Schulfrage* von v. Lade stellt die Forderung auf, dafs Hygiene in allen Klassen stufenweise gründlich und ausführlich gelehrt werde. Die Grundlage mufs das Studium der Anatomie (nicht auch der Physiologie? Berichterst.) liefern. In den höheren Klassen müssen Ärzte die Vorträge abhalten. Aufser Zeichnungen sind auch Modelle aller einzelnen Körperteile und zusammengesetzte Modelle zu benutzen. Verf. kommt dann ausführlich auf die Vorteile hygienischer Belehrungen zu sprechen. Für die Übertragung des Unterrichtes an Ärzte darf Berichterst. auf oben S. 12 Gesagtes verweisen. Im übrigen gehen ersichtlich die Vorschläge des Verf. bezüglich der Ausdehnung des hygienischen Unterrichts viel zu weit, auch ist ja bekannt, dafs auf dem Gebiete gesundheitsschädlicher Gebräuche viel mehr als Lehren gute Vorbilder und gute Sitten von Nutzen sind.

In seinem Aufsatz über *Tierpflege und Tierschutz* geht Hartleb natürlich zunächst auf die ethische Seite der Frage ein. Er behandelt das Wesen der animalischen Ethik, Tier- und Naturliebe, Menschen- und tierische Moral, sowie die ethischen Pflichten der Gesellschaft nach ihrer positiven und negativen Seite. Insbesondere würdigt er die bekannten Gründe, aus denen die animalische Moral notwendig auf der Schule ihre Berücksichtigung zu erfahren hat. Aus einer geschichtlichen Betrachtung der Frage ergibt sich der Umfang der Aufgaben, die die Schule bezüglich der Tierpflege und des Tierschutzes zu erfüllen hat. Sämtliche neueren Methodiker streben nicht allein Naturverständnis, sondern auch die mit diesem untrennbar verknüpfte und sich aus rechtem Verständnis als selbstverständlich ergebende Naturliebe an. Die Verbreitung von Tierschutzschriften ist gleichfalls eine schöne Aufgabe der Schule. Die Erziehungsschule wird die Tierpflege als eine Form des Schullebens entwickeln müssen. Klenk, dessen Schrift über den Tierschutz in Schule und Gemeinde (Jb. XIII, 25) bekanntlich vortrefflich ist, geht in seinem Aufsatz über *Tierquälerei* auf die kulturgeschichtliche, philosophische, rechtliche und gesetzgeberische Seite der Frage ein. Er bestimmt das Wesen der Tierquälerei und würdigt ihre entsittlichende Wirkung aus der Kindesseele heraus in ihrem Verlauf und in ihren traurigen Ergebnissen, unter denen die sozialen Gefahren vor allem betonenswert sind. Zum Schlufs stellt er dar, wie die Schule gegen die Tierquälerei ankämpfen kann und soll. — Hennicke setzt *Notwendigkeit und Mittel des Vogelschutzes* auseinander. Von besonderem Interesse ist die von ihm gegebene Zusammenstellung der Vogelschutzgesetze aller Staaten, die recht treffend das dringende Bedürfnis, weitere Schritte im Vaterlande und im internationalen Verkehr zu tun, illustrieren. Das *Tierische Sittlichkeits- und Rechtsgefühl* wird von Bregenzer erörtert. Diese Schrift ist um so lesenswerter, als der Verf. Jurist ist. Dürigen ruft *Schutz den*

Vögeln! und bringt in sehr ansprechender Weise „Kleine Ermahnungen zum Schutz nützlicher Tiere“, hier der Vögel und einiger anderen Wirbeltiere. Drei Tafeln mit 66 Abbildungen stellen nützliche Vögel dar. Pachel richtet *Einige beherzigenswerte Worte an unsere Eiersammler*. Er ist der sehr richtigen Ansicht, dafs die Eier von nützlichen Vögeln nur dann zu erwerben sind, wenn das betreffende Gelege ohnedies dem Untergang geweiht ist. Berichterst. ist der Meinung, dafs überhaupt der Sammelwut, und nicht allein der auf Eier gerichteten, sondern der in jeder Form schon auf der Schule entgegengearbeitet werden sollte. Er kann es deswegen nicht verstehen, wie das Einsammeln irgend welcher Tiere, es sei denn unbedingt schädlicher, bei den Schülern seitens des Lehrers sogar Anregung findet. Schliefslich sei auch hier auf den alljährlich erscheinenden *Kalender der Tierschutzvereine* hingewiesen.

B. Lehrmittel.

Von **Lehrbüchern** kamen folgende bekannte in neuen Auflagen heraus. Reichenbachs Bearbeitung von Schillings *Grundrifs der Naturgeschichte, Teil I: Das Tierreich* (Jb. XII, 25) läfst in der Darstellung einzelne Tierarten stärker als bisher hervortreten und kommt damit den anerkannten neueren Forderungen entgegen. Zugleich nimmt sie Gelegenheit, mannigfache Tatsachengruppen der Oekologie und Ethologie, sowie Anpassungs- und Vererbungserscheinungen, Homologie und Funktionswechsel, Zuchtwahl, Korrelation und Konvergenz zu berücksichtigen. Auf einen einleitenden Teil, der die Zellen- und Gewebelehre, sowie Bau und Leben des menschlichen Körpers umfafst, folgt der systematische. Den Beschlufs machen Abschnitte über die Tierverbreitung, das Plankton und vorweltliche Tiere. Das gesamte Werk ist in jeder Hinsicht auf einen allen neuen Ergebnissen gerecht werdenden Standpunkt gestellt worden. Auch Wäbers Neubearbeitung von Schillings *Kleiner Naturgeschichte, Teil I: Das Tierreich* (Jb. XIV, 30), ist durchaus zuverlässig modern. Beide Werke haben mannigfache neue Abbildungen erhalten, von denen ein Teil, so auch die beiden chromolithographischen Tafeln des Wäberschen Buches über Schutzfärbung und Nachäffung bei Kerfen, einer im Druck befindlichen Tierkunde des Berichterst. entnommen sind; die Erklärung der beiden Tafeln enthält mehrere Druckfehler in den wissenschaftlichen Namen. Wossidlos *Leitfaden der Zoologie, 1. Teil: Die Tiere* (Jb. XV, 31) und *2. Teil: Der Mensch* (Jb. XIV, 30), sowie Pokornys *Naturgeschichte des Tierreichs*, bearbeitet von Fischer. (Jb. XIII, 25) sind gleichfalls neu erschienen. Recht anschaulich sind vier farbige Tafeln, die dem letzteren Werke beigegeben sind, und die Meerestierleben nach Vorbildern des Aquariums der Station zu Neapel darstellen. Die beigegebene Karte greift freilich noch immer auf Wallace allein zurück. Nolls *Naturgeschichte des Menschen*, herausgegeben von Reichenbach, (Jb. XII, 26) berücksichtigt in weitgehender, aber sorgfältiger und mit Recht das Gebiet der eigentlichen Heilkunde ausschliefsen-

der Weise die Gesundheitspflege und das Turnen. Hassacks *Leitfaden der Zoologie für commercielle und gewerbliche Anstalten,* Hummels *Leitfaden der Naturgeschichte,* bearbeitet von Werner, *1. Heft: Lehre vom Menschen,* Terks *Leitfaden für den Unterricht über Bau und Leben des menschlichen Körpers* und Rocks *Leitfaden der Somatologie und Hygiene für Mädchenlyceen* konnte Berichterst. nicht einsehen. Dieser letztere Leitfaden dürfte übrigens eine völlig neue Erscheinung auf dem Büchermarkte sein; vgl. dazu oben S. 8.

An dieser Stelle wäre es angebracht, den Schulfloren, deren Zahl nicht unbeträchtlich ist, und deren wir auch für das vergangene Jahr (s. oben S. 28) eine ganze Anzahl nennen konnten, *Schulfaunen* zur Seite zu stellen. Doch ist Berichterst. aufser stande, auch nur eine Schrift zu nennen, die als Schulfauna bezeichnet werden könnte; s. S. 38. Hier steht offenbar noch ein weites Feld der pädagogischen Nutzbarmachung offen.

Von *Lesebüchern* sei aufser der bereits (S. 39) erwähnten Tierschutzschrift Dürigens und dem Tierschutzkalender, sowie dem weiter unten (S. 45) genannten Büchlein Thompsons Lamperts *Bilder-Atlas des Tierreichs* hervorgehoben, ein Seitenstück zu Willkomms Pflanzen-Atlas (s. S. 29). Er bringt je 32 Farbendrucktafeln mit jedesmal mehreren Abbildungen von Säugern und Vögeln, sowie einen vielfach illustrierten Text. Die in Darstellungsweise und Farbenwiedergabe durchaus ansprechenden Bilder sind von dem bekannten Verf. des Lebens der Binnengewässer zuverlässig und anregend erläutert. Wir können dieses billige Werk für Geschenke und Schülerbibliotheken durchaus empfehlen. Ein guter Gedanke ist es, kleine Abschnitte aus Brehms Tierleben in die Volksbücher des gleichen Verlages aufzunehmen. So erschienen *Die Elefanten* und *Die Wild- und Hauskatzen* für je 10 Pf.

Für die Nutzbarmachung *lebender Tiere* als **Anschauungsmittel** vgl. man vor allem das oben S. 17 Gesagte über Weddes Schrift. Ein neuer *Katechismus für Terrarienliebhaber* wurde von Geyer geschrieben. S. auch oben S. 30 Passarge.

Präparate. Lüpke bespricht als gute *Lehrmittel für den zoologischen Unterricht* von Steller in Berlin angefertigte Biocönosen von Wassertieren, Reptilien und Amphibien. Derselbe liefert ferner Mimicrypräparate, Kerfentwickelungen, injizierte und halbierte Fische. Wagners *Lehrmittel Die Blattlaus, die Ameise und das Marienkäferchen* stellt die bekannten Lebensbeziehungen dieser Tiere zu einander dar. *Über Käfersammlungen* bringt Baumann sehr anerkennenswerte Ansichten vor. Er betont die Gliederung der Schulsammlung in eine Normalsammlung für den Lehrer, eine Sammlung für die Hand des Schülers und eine biologische Sammlung. Diese mufs die Objekte in Schachteln und kurzen Präparatenröhren enthalten, die den Schülern in die Hände gegeben werden. Die teuren Metamorphosen in grofsen Standgläsern sind zu unbehilflich und bieten zu viel. Berichterst. ist ganz derselben Ansicht und hat selbst

den allergröſsten Teil seines selbstgesammelten Anschauungsmaterials aus dem Arthropodenreiche in der genannten Weise montiert.

Die *Neuen anatomischen Gipsmodelle* von Fric bekam der Berichterstatter nicht zu Gesicht, doch scheinen sie sehr brauchbar zu sein. Es sind zum Anhängen eingerichtete, schematisch kolorierte Reliefdarstellungen von je einem Infusions-, Rädertierchen, Ruderkrebs, Wasserfloh, Muschelkrebs, einer Seescheide und ihrer Larve und dem Lanzettfischchen. Ihre Gröſse ist 10 bis 20 : 20 bis 50 cm. Ulrichs *Durchschnittsansicht eines Maulwurfbaues* stellt ein Stück Wiesenland mit der Maulwurfswohnung dar. Die *Darstellung verschiedener Augen der Tiere* vereinigt zunächst eine Reihe von verschiedenfarbigen Glasaugen. Wenn man weiſs, wie oft in den Unterklassen die Farben noch falsch benannt werden, so wird man neben Farbentafeln dieses Hilfsmittel brauchbar finden. Weiter enthält jenes Lehrmittel in Glas nachgebildete Augen von zahlreichen Wirbeltieren.

Die früher von Leuckart und Nitsche, jetzt von Chun herausgegebenen, allgemein bekannten *Zoologischen Wandtafeln* erscheinen nunmehr in zwei Reihen, deren erste den Wirbellosen, und deren zweite den Wirbeltieren gewidmet ist. Die erste hat nach längerer Pause die Zahl 100 überschritten. Als 101. erschien Blochmanns Brachiopodentafel, als 102. Schaudinns Malariatafel und als 103. von demselben Verf. eine Tafel über Coccidien. Die beiden letztgenannten überschreiten das sonst üblich gewesene Format; sie messen 130 : 200 cm. Die Wirbeltiertafeln sind von Braem um das Gefäſs- und Darmsystem der Amphibien vermehrt worden; s. Jb. XII, 27. Lehmanns *Zoologischer Atlas*, ebenfalls durch seine vortreffliche Ausführung allbekannt, ist um Darstellungen der Hyäne, des Borkenkäfers und des Apfelblütenstechers, des Lama, des Truthuhnes und des Walrosses bereichert worden. Die Naturwahrheit in Haltung und Kolorit läſst nichts zu wünschen übrig. *Unsere Haustiere* von Lutz brachten Hund, Schaf, Pferd und Huhn; sie blieben dem Berichterst. unbekannt. Nach potographischen Aufnahmen ist das *Andenken an den Zoologischen Garten*, das dieser dem Zoologen-Kongreſs darbot, hergestellt. Es bildet eine willkommene Ergänzung des Heckschen Tafelwerkes (Jb. XIV, 31) und bringt auſser 10 Tafeln mit 16 Darstellungen der Berliner Tierhäuser 21 Tafeln mit 84 Tierbildern. Gleichfalls photographisch gewonnen ist das *Lehrmittel: Spinnen.* Es stellt in starker Vergröſserung die Spinnwarzen der Kreuz- und den Fuſs der Labyrinthspinne dar. Frenkels *Anatomische Wandtafeln* (Jb. XV, 33) sind durch Tafel 7 mit dem Gehirn und Tafel 8 mit den Sinnesorganen abgeschlossen worden. Von Zittels *Paläontologischen Wandtafeln* sind die No. 69—73 erschienen, doch kann Berichterst. über ihren Inhalt nichts berichten Ein ganz ausgezeichnetes Tafelwerk sind die *Tiere der Vorwelt* von Keller, erläutert von Andreae. Es enthält 6 Tafeln im Maſsstab von 102 : 136 cm im Farbendruck. Die Tafeln stellen Stellers Seekuh, Ichthyosauren des oberen Lias (I. quadriscissus und I. trigonodon), das

Mammut, Dinosaurier der oberen Kreide (Triceratops prorsus und Agathaumas sphenocerus), Plesiosauren des unteren Lias (P. dolichodeirus und P. rostratus) und den diluvialen Riesenhirsch in Rekonstruktionen dar. Die Einführung gibt nicht allein die paläontologischen, systematischen, anatomischen und ökologischen Tatsachen aus der Naturgeschichte dieser Tiere, sondern auch Aufschlufs über die Art und Weise der vorliegenden Rekonstruktionen.

C. Hilfsmittel.

Als bedeutungsvolle Erscheinung der *pädagogisch*-**wissenschaftlichen Literatur** ist vor allem Schmidt und Landsbergs *Hilfs- und Übungsbuch für den botanischen und zoologischen Unterricht* zu nennen. Für die Botanik s. Jb. XI, 43; hier liegt nun die Zoologie und zwar der Kursus der Sexta und von dem der Quinta die erste Hälfte vor. Jener umfafst einen Abschnitt über unseren Körper und zwei, die ausgewählte Säugetiere und Vögel behandeln. In 15 Kapiteln, deren jedes eine ganze Anzahl Einzelfragen umfafst, gehen die Verf. auf die Ernährungs-, Schutz-, Bewegungs- und Empfindungswerkzeuge des menschlichen Körpers ein. Von Säugern kommen je ein Affe der alten und der neuen Welt, Raubtiere, Maulwurf, Nager, Fledermäuse, Rind, Reh, Schwein, Pferd, Elefant, Wal, Faultier und Känguruh, von Vögeln Huhn, Ente, Taube, Schwalbe, Nachtigall, Sperling, Meise, Bussard, Storch und Straufs zur Besprechung. An jedem dieser Beispiele wird die methodische Behandlung des umfangreichen Materiales ausführlich dargestellt, so dafs der weniger erfahrene Lehrer hier die beste Anweisung erhält, der erfahrene, der sich gewifs schon selbst für diese oder andere Beispiele ähnliche Zusammenstellungen und Sammlungen angelegt haben wird, mannigfaltige Anregung gewinnt. Der Quintanerkursus geht auf ökologische bezw. tiergeographische Gruppen ein, hier zunächst solche von Säugern: einheimische Waldtiere und zwar Baum- und Bodentiere sowie Räuber, Baumsäuger der Tropen, tropische Waldbodentiere, Tiere des heimischen offenen Landes, Steppentiere Osteuropas und Südwestsibiriens, Tundrentiere, Tiere der nordamerikanischen Prärien, altweltliche Wüstentiere, südafrikanische, südamerikanische, australische Steppentiere, Gebirgstiere. Dabei wird Gelegenheit genommen, systematische Gruppen einzuführen; so die Ordnungen und Familien der Huftiere und der Räuber, die Affen, die Kerfjäger, die Nager, die Zahnarmen, die Beutler. Die Verf. wandeln hier in geschickter und ergiebiger Weise Bahnen, wie sie neuerdings die populärwissenschaftlichen Werke von Haacke und Kobelt eingeschlagen haben, und wie sie auch Berichterstatter, der den biocentrischen Standpunkt des biologischen Unterrichts stets betont hat, als beste Mittel zur Erreichung des von Junge gewünschten Zieles zur Benutzung nur empfehlen kann.

Stoffsammlungen für die Behandlung einzelner Tiere bieten die Skizzen Peiters über *den Schneekönig* und Settmachers über *Die Bedeutung des Marienkäferchens.*

Zoologische Werke *allgemeinen* Inhalts. Haacke und Kuhnerts *Tierleben der Erde* (Jb. XV, 35) ist zu Ende geführt worden. In der bereits im vorigen Jahre angedeuteten Weise geht Haacke weiter auf Hinterindien, Insulinde und Hinterasien ein, sodann auf Amerika, das er in den Norden, nämlich das westarktische Gebiet, Kanada und die Union, und in Mittel- und Südamerika (Tropen, Patagonien-Chile, Westindien, Galapagos) gliedert. Australien wird in Austropapuanien (Austrotasmanien und Papuanien) und das austropacifische Gebiet (Neuseeland und Polynesien) eingeteilt. Der dritte Band bringt zunächst Afrika in vier Schilderungen: Nordafrika, Äthiopien, Madagaskar, die indoafrikanischen Eilande. Sodann wird die Tierwelt der Meere behandelt, das Grenztierleben für die Gebiete des nordatlantischen, nordpacifischen, indopacifischen, mittelatlantischen, arktischen und antarktischen Meeres, und das Tierleben der hohen See, systematisch in das der Fische und das der Wirbellosen gegliedert. Auch die Darstellung der nun folgenden Haustiere ist in die Abschnitte Säugetiere, Vögel, Fische und Kerfe eingeteilt. Den Beschluſs bilden die Schmarotzer, sowie eine systematische Übersicht, die durchaus gute neue Systeme zu Grunde legt. Über die Bedeutung des Werkes, das den biocentrischen Unterricht in ganz hervorragendem Maſse zu fördern geeignet ist, braucht nicht weiter gesprochen zu werden; sie liegt auf der Hand. Vielen brauchbaren Stoff bieten bekanntlich die anziehend geschriebenen Marshallschen Bücher; s. Jb. X, 52; XI, 56; XII, 30; XIII, 13, 28; XIV, 32. Von den an letzter Stelle genannten *Zoologischen Plaudereien* erschien eine vierte Sammlung. Sie bringt eine Fülle interessanter Aufsätze, deren Inhalt man umsomehr verwenden kann, als sich Marshall stets als durchaus zuverlässig erweist.

Gegenbaurs *Vergleichende Anatomie* (Jb. XIII, 28) ist abgeschlossen worden. Der zweite Band enthält das Darm- und Atmungssystem, die Gefäſse, die Harn- und Geschlechtsorgane. Das brauchbare *Lehrbuch der Zoologie* von Boas ist in neuer Auflage erschienen. Den Giebelschen *Katechismus der Zoologie* hat Marshall völlig neu bearbeitet. Er beginnt jetzt mit den Urtieren und ist gegen die 1. Auflage stark vermehrt worden.

Die im *Tierreich* erschienenen *einzelnen Gruppen* sind Kräpelins *Palpigraden und Solifugen,* Piersig und Lohmanns *Hydrachniden und Halacariden,* Pagenstechers *Libytheiden* und Finschs *Zosteropiden.* Von Naumanns *Naturgeschichte der Vögel Mittel-Europas* (Jb. XIV, 33) sind nunmehr die Bände 2, 4, 5, 6 und 7 erschienen.

Für den Unterricht in der *Menschenkunde* dürfte Lehmanns *Länder- und Völkerkunde* vielerlei Stoff darbieten. Sie ist ein Teil des „Hausschatz des Wissens“, der für das biologische Gebiet bereits mehrere vortreffliche Bücher gebracht hat (Jb. XII, 18, 29).

Verworns *Allgemeine Physiologie* ist neu erschienen. Das bekannte Buch bringt in vorzüglicher Weise die allgemeinen Tatsachen des Lebens zur Darstellung. Rosenthals *Lehrbuch der allgemeinen Physiologie* gibt

gleichfalls in der anerkannt klaren Schreibweise des Verf. ausgiebigen Aufschlufs über den Stand der einschlägigen Fragen, die in 21 Kapiteln behandelt werden. Auch auf Zieglers *Lehrbuch der allgemeinen Pathologie und der pathologischen Anatomie* brauchen wir hier nur hinzuweisen; s. übrigens Jb. XIII, 30. Eine sehr ansprechende Übersicht in gemeinverständlicher Form bietet Kreibig über *Die fünf Sinne des Menschen.*

Für das Eindringen in die *Seele der Tiere* liefert Thompsons *Bingo und andere Tiergeschichten* vortrefflichen Stoff. Mit ausgezeichneter Beobachtungsgabe, hohem Verständnis und liebevoller Hingabe an die Sache stellt der Verf. das Seelenleben von Haustieren und bekannten wildlebenden in packenden Schilderungen dar. Auch in der Schülerbibliothek füllt es seinen Platz, wie wir aus Erfahrung wissen, gut aus. Hier sei auch Bregenzers *Tierisches Sittlichkeits- und Rechtsgefühl* genannt; siehe oben S. 39.

Eng verbunden mit tierpsychologischen Fragen sind die für unseren Unterricht besonders wichtigen *oekologischen* und *ethologischen.* Eine grofse Fülle hierher gehöriger Tatsachen hat Simroth in seinen *Abrifs der Biologie der Tiere* zusammengetragen und kritisch ordnend dargestellt. Dieses Werkchen ist um so bedeutungsvoller, als ein derartiger Versuch bisher gänzlich fehlte. Simroth bringt folgende Kapitel: Die Entstehung der Tierwelt und ihre Weiterbildung, Schwere und Bewegung, Licht und Farbe, Schall, Gleichgewicht und Stimme, Gefühl, chemische Einflüsse, Wärme, Elektrizität (und Röntgenstrahlen), Atmung, dann weiter Nahrung, Schutzmittel, Fortpflanzung, Symbiose, Parasitismus, Rudimentärorgane und Rückbildung, Land und Wasser, Tierpsyche. Es ist natürlich ganz unmöglich, hier auf einzelnes einzugehen. Wir können nur die Lektüre des Buches und die anhaltende Benutzung des ganz aufserordentlich reichen Stoffes angelegentlichst empfehlen. *Gesellige Tiere* schildert Marshall. Die Naturgeschichte der festsitzenden und frei lebenden Tiergesellschaften, die mannigfachen Ursachen der Vergesellschaftung, die Sondereinrichtungen, die Tiergesellschaften zeigen, und die Eigentümlichkeiten, die sich bei vergesellschafteten Tieren entwickelt haben, wie besonders die Polymorphie der Individuen, das alles wird anschaulich vorgeführt. Knauer geht in dem ersten Teile seiner *Bauenden Tierwelt* auf die Wohnungen und Baue der gleichwarmen Wirbeltiere ein. Die Industrieen der Tiere von Houssay (*Tiere als Arbeiter*) betreffen ein verwandtes Gebiet. Die Beziehungen der Tiere zum Menschen behandeln Marshalls *Mittelbar nützliche und schädliche Tiere der Heimat,* Kolbes *Gartenfeinde und Gartenfreunde,* sowie Leuckarts *Parasiten des Menschen,* die nach fünfjähriger Pause in umgearbeiteter Form von Brandes zu Ende geführt sind. Alle diese Schriften vermögen nicht allein mannigfache Anregung und Belehrung überhaupt zu bieten, sondern zwingen den Lehrer geradezu, seinen Lehrstoff aus ihnen fortdauernd zu ergänzen, zu berichtigen und neu zu gestalten. Ihre Kenntnisnahme veranlafst ihn aber auch in unseres Erachtens sehr angenehmer Weise und

besser, als es die zwiefach abgeleiteten Quellen der pädagogischen Hilfsbücher tun, die didaktische und methodische Durcharbeitung des Stoffes immer wieder aufs neue selbst vorzunehmen.

Die Verbreitung der Tierwelt schildert in eigenartiger Weise Kobelt. Die bisher erschienenen Abschnitte, die die erste Abteilung des Werkes bilden, stellen die Verbreitung der Tiere durch den gemäfsigten Erdgürtel dar. Dabei werden die wichtigsten erdgeschichtlichen Probleme erörtert. Unsere heutige Tierwelt ist nicht das Ergebnis eines einzigen Entwickelungsganges, sondern setzt sich aus verschiedenen Bestandteilen zusammen, die ganz verschiedenen geologischen Epochen entstammen. Von wesentlicher Bedeutung sind nicht die heute giltigen physikalischen Bedingungen, sondern vor allem die aus der Tertiärzeit stammenden Grenzlinien. Kobelt bespricht die Verbreitung der Tierwelt im allgemeinen, die Gliederung der gemäfsigten Zone, die Geschichte der altweltlichen Säugetiere, die Tierwelten des arktischen Gebietes, der Waldregion, des Hochgebirges, des Gartens und des Feldes, der Tief-, der Hochsteppe, des innerasiatischen Hochplateaus, der Mittelmeerländer, Nordchinas, Japans, das Tierleben am Süfswasser, das Verhältnis der alten zur neuen Welt, die Gliederung der letzteren, die Entwickelung der neuweltlichen Säugetiere, die Tierwelt der Vereinigten Staaten. Im Anschlufs an Jacobis oben S. 22 genannte, hierher in erster Linie gehörende Arbeit sei auf v. Martens Aufsatz *Über die Abgrenzung zoogeographischer Reiche* hingewiesen. Es wird hier vor allem darauf aufmerksam gemacht, dafs eine scharfe Abgrenzung der Verbreitungsreiche der Tierwelt nirgend durchführbar ist. Das paläarktische und das nearktische sind durch einen circumborealen Gürtel verbunden, jenes und das orientalische verschmelzt ein breites Gebiet der Vermittelung. Die Wallacesche Linie ist nicht durchwegs giltig, sondern Celebes liegt in einem ziemlich breiten Grenzbande. Auch Äthiopien streckt seine Fühler nach Europa, Vorderasien und Indien aus, und selbst Südamerika hat Ausläufer nach Nordamerika und Westindien. Anstatt von zoogeographischen Landgebieten zu reden, ist es besser, zoogeographisch bestimmte Einheiten des Tiersystems festzulegen. Jedes Gebiet zeigt eine Mischung von Formen verschiedener Herkunft, verschiedenen Alters und verschiedener Ausbreitung. Das *Tierleben der Tiefsee* von Seeliger erörtert die physikalischen Bedingungen, denen diese Fauna unterliegt, Temperatur, Wasserdruck, Sauerstoff- und Kalkarmut, Kohlensäurereichtum, Farbe des Lichtes, sodann die Tierfarben, ihre Augen und Leuchtorgane, ihre Fangwerkzeuge. Weiter werden der paläontologische und sonstige systematische Charakter der Tiefenfauna und ihr Stoffwechsel besprochen. Laus schildert *Aus dem Tierleben der mährischen Höhlen* die interessanten Lebensbedingungen der Fledermäuse im Winter.

Die *Geschichte* eines aussterbenden Tieres liefert Finsch in seinem Vortrage über *Den Dujong.* Er behandelt die Naturgeschichte und die ethnographischen Beziehungen dieser Sirene. An dieser Stelle möge auch Zells *Polyphem ein Gorilla* Erwähnung finden. Diese historische, philo-

logische und tiergeschichtliche Untersuchung kommt zu dem im Titel ausgesprochenen Ergebnis, das durch einen anderen Orts veröffentlichten Aufsatz ergänzt wird, der in der Chimaere den Wisent wiederzuerkennen glaubt.

Pischingers *Vogelgesang bei den griechischen Dichtern des klassischen Altertums* würdigt zwar in erster Linie das Naturgefühl der antiken Poesie, bringt aber doch auch eine ausführliche Zusammenstellung der Vogelfauna, wie sie sich aus der genannten Literatur erschliefsen läfst.

Von *Faunen* werden Hoffmanns *Schmetterlinge Europas* von Spuler neu herausgegeben. Einmal werden Systematik und Nomenklatur nach Staudingers Katalog neu bearbeitet werden, zweitens kommen die bisher nicht aufgenommenen Kleinschmetterlinge hinzu, und drittens wird das bekannte Raupenbuch desselben Verf. dieser Neuauflage eingefügt werden. Die schon erschienene erste Lieferung geht in wissenschaftlich moderner Weise auf die allgemeinen Verhältnisse der Schmetterlinge ein. Jedenfalls ist die Anschaffung dieses Werkes durchaus empfehlenswert. In ähnlichen Bahnen bewegt sich Rockstrohs *Buch der Schmetterlinge und Raupen*, das von Taschenberg neu bearbeitet wurde; es ist viel knapper und billiger als jenes. Tümpels Geradflügler (Jb. XV, 38) haben in Redtenbachers *Dermatopteren und Orthopteren von Österreich-Ungarn und Deutschland* ein Gegenstück erhalten, so dafs für diese Kerfordnungen jetzt zwei gute Faunen vorliegen. Bades *Mitteleuropäische Süfswasserfische* zeichnen sich vor allem durch zahlreiche Darstellungen, die nach photographischen Aufnahmen lebender Tiere hergestellt worden sind, aus und dürften sich daher bei ihrem mäfsigen Preis zur Anschaffung empfehlen. *Die Eier der Vögel Mitteleuropas* von Rey (Jb. XV, 38) sind fortgesetzt worden. Seiner Kleinschmetterlingsfauna (Jb. XIV, 34; XV, 38) läfst Stange *Die Makrolepidoptera der Umgebung von Friedland in Mecklenburg* folgen. Sie umfassen 75 Tagfalter, 31 Schwärmer, 114 Spinner, 246 Eulen und 208 Spanner. Ottos *Katalog der Vogelsammlung des Gymnasiums zu Eisleben* stellt zugleich eine Avifauna der Grafschaft Mansfeld dar. Die ansehnliche Sammlung enthält 253 Arten in 1420 Stücken. Die Grafschaft beherbergt 244 Arten, darunter 134 Nister, 51 regelmäfsige Durchzieher und Wintergäste und 77 unregelmäfsige Gäste. Pawlitschek setzt *Einige Eigentümlichkeiten der Bukowiner Insektenfauna* auseinander. Die Bukowina vermittelt zwischen dem nördlichen und dem südöstlichen Europa, zwischen den alpinen Höhen des Südwestens und der Tiefebene des pontischen Gebietes im Nordosten und Osten. In ihr treffen sich drei Florengebiete. Das erklärt die vielen Varietäten und Aberrationen des Landes. Gredlers 20. Beitrag *Zur Conchylien-Fauna von China* ist eine Liste aller in den ersten 19 Stücken aufgestellten Formen des Verfassers.

Geschichtlichen Inhalts sind der Nachruf Latzels für *Schulrat Josef Mik*, der die Verdienste des ausgezeichneten Mannes, der aufser floristischen Arbeiten und Lehrbüchern allein gegen 200 dipterologische Schrif-

ten veröffentlichte, würdigt, und **Gissingers** Abhandlung *Über die Tiefsche Dipterensammlung*, die das Gymnasium zu Villach besitzt. Gissinger bringt ein Verzeichnis, das neue Bemerkungen über Kärnter Fundorte, die sicher in Kärnten gefundenen Arten und die Tiefschen Funde aus Schlesien (Freiwaldau-Gräfenberg) enthält.

III. Chemie und Mineralogie.

1. Chemie.

A. Lehrverfahren.

Die Neuordnung der Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preufsens vom Jahre 1901 hat auf unserem Lehrgebiet nur wenige tiefer einschneidende Änderungen im Gefolge gehabt. Die den amtlichen Plänen beigefügten „methodischen Bemerkungen" deuten die Hauptzielpunkte und die zu vermeidenden Klippen des Lehrverfahrens klar und unzweideutig an. Ausgegangen wird von dem wohl allseitig zugestandenen Satz, dafs im naturwissenschaftlichen Unterricht die Aneignung positiver Kenntnisse, so wünschenswert sie an sich sei, nicht als das Endziel, sondern nur als ein Mittel zur Förderung der allgemeinen Bildung zu betrachten sei. An allen Anstalten soll der Unterricht wie in der Physik so auch in Chemie auf zwei Kurse, einen propädeutischen, unteren, und einen weiter ausbauenden, oberen, verteilt werden, wobei für U II der Realgymnasien die Art der Verteilung der hier disponibeln vier Lehrstunden zwischen Naturbeschreibung und Naturlehre freigelassen wird, während an den Oberrealschulen von vornherein eine Trennung des physikalischen und des chemisch-mineralogischen Lehrzweigs stattfindet. Auf der Unterstufe soll von möglichst einfachen, qualitativen Versuchen oder von bereits bekannten Erfahrungstatsachen ausgegangen werden, auf der höheren Stufe treten dagegen die Quantitätsbeziehungen und dementsprechende Versuche in den Vordergrund. Hinsichtlich der Mineralogie wird die Verbindung mit der Chemie als besonders naturgemäfs bezeichnet, ohne im Einzelfall — wie z. B. an Anstalten in bergbautreibenden Gegenden — eine speziellere Vertiefung in den Gegenstand auszuschliefsen. Auch die Elemente der Geognosie und Geologie werden jetzt ausdrücklich in den Kreis der Lehraufgabe von Realanstalten aufgenommen. Weiter soll im chemischen Unterricht auf die Beziehungen der chemischen Forschung zur Technik, zur Physik, zu hygienischen Anwendungen — z. B. bei Besprechung von Wasser, Luft, Nahrungsmitteln — und zur Biologie besondere Rücksicht genommen werden. Für die Realanstalten werden die praktischen Übungen als ein nicht zu unterschätzendes, erziehliches Mittel bezeichnet. „Bei der gewaltigen Fülle des Stoffes auf allen Gebieten und der besonders an Gymnasien verhältnismäfsig geringen Anzahl der dafür verfügbaren Lehrstunden ist auf eine angemessene Au-

wahl die gröfste Sorgfalt zu verwenden. Das Bestreben des Lehrers wird vor allem dahin zu richten sein, dafs die Schüler zu eigenem Beobachten und selbständigem Denken angeleitet, jede Überlastung mit gedächtnismäfsig anzueignendem Lehrstoff aber vermieden wird." — Das sind goldene Leitsätze, die aber leider in der Praxis nicht immer ausreichend beachtet worden sind!

Eine ausführlichere *Besprechung der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben* durch Prof. Poske vom Standpunkt des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift (14. Jahrgang) läfst im einzelnen mancherlei Desiderata hervortreten, erkennt im allgemeinen aber doch an, dafs im Vergleich zu früher die neuen Pläne den einzelnen Lehranstalten einen gröfseren Spielraum frei liefsen, und dafs auch die Nötigung fortgefallen sei, auf Ziele Rücksicht zu nehmen, die „aufserhalb des organischen Ganges des Unterrichts liegen"; letztere Bemerkung bezieht sich auf den bisher vorgeschriebenen „Abschlufs" am Ende des sechsten Schuljahres. Prof. Poske beklagt lebhaft die Zurückdrängung des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Lehrplan durch die Vermehrung der sprachlichen Stunden und geht dann näher auf die Verteilung des Unterrichts zwischen Naturbeschreibung einerseits, Naturlehre (Physik und Chemie) anderseits ein. Wertvoll erscheint die hierbei gemachte Bemerkung, dafs die Bezugnahme auf Tatsachen der Physik und Chemie innerhalb des naturbeschreibenden Unterrichts in unteren oder mittleren Klassen nur dann auf Erfolg rechnen könne, wenn an der einzelnen Lehranstalt ein feststehender Kanon aller der im Unterricht vorzuführenden physikalischen und chemischen Versuche aufgestellt werde. Dem gegen die Einführung von solchem Lehrstoff gerichteten Einwande, dafs 12—14jährige Knaben noch kein festhaftendes Interesse und Verständnis für physikalische und chemische Versuche selbst einfacher Art hegen könnten, begegnet Prof. Poske mit der Anführung gegenteiliger Erfahrungen, nach denen das Interesse der Schüler auf genannter Stufe „viel mehr den physikalisch-chemischen Vorgängen als der detaillierten Beschreibung von Formen der Lebewesen zugewendet zu sein pflegt" (a. a. O. S. 260). Der Berichterstatter ist der Ansicht, dafs sich dies je nach der Schülerindividualität verschieden verhalten dürfte; aufserdem entscheidet für den Erfolg des Unterrichts überhaupt nicht das demselben von vornherein entgegengebrachte, noch ungeklärte Interesse, sondern die im Unterricht selbst zu entwickelnde Anteilnahme des Schülers, die nur durch zunehmendes Verständnis gewonnen werden kann. In dieser Beziehung erscheint im naturwissenschaftlichen Unterricht die Zugehörigkeit eines Betrachtungsobjekts zu diesem oder jenem Teilgebiet der Natur als nebensächlich, wenn nur die Betrachtungsweise selbst den psychologischen Grundbedingungen des Unterrichts Rechnung trägt; dagegen kann ebenso im physikalischen wie im naturbeschreibenden Unterricht verstofsen werden. Eine zu detaillierte, den Unterricht langweilig machende „Beschreibung von Formen der Lebewesen" in Quarta würde ein ähnlicher

Fehler sein, wie etwa auf der Mittelstufe des Unterrichts eine abstrakte Behandlung der Mechanik mit möglichst ausgedehnter Benutzung von Formeln und numerischen Rechnungen: das Interesse der Schüler wird in beiden Fällen schnell versagen!

Die den einzelnen Klassen gestellten Lehraufgaben für Chemie und Mineralogie sind nach den Bestimmungen von 1901 folgende:

Gymnasium. U II. Anfangsgründe der Chemie nebst Besprechung einzelner wichtiger Mineralien (mit der zweiten Stufe des vorbereitenden physikalischen Lehrganges zusammen in 2 wöchentlichen Stunden).

Realgymnasium und Oberrealschule. U II. Vorbereitender Lehrgang der Chemie und Mineralogie (neben der zweiten Stufe des vorbereitenden physikalischen Lehrganges und dem biologischen Unterrichtspensum zusammen in 4, an der Oberrealschule in 6 wöchentlichen Stunden).

O II. Methodische Einführung in die Chemie. Grundzüge der Atomenlehre. Chemische Zeichensprache.

U I und O I. Systematische Behandlung der wichtigsten Grundstoffe und der bemerkenswertesten Verbindungen, darunter auch einiger organischer. Erweiterung der theoretischen Teile. Stöchiometrische Rechnungen. Elemente der Mineralogie und Krystallographie. Einfache Arbeiten im Laboratorium. — An der Oberrealschule aufserdem einige zusammenhängende Abschnitte aus der organischen Chemie. Bei der Reifeprüfung an Realgymnasien kommt künftig die schriftliche Prüfungsarbeit für Chemie in Wegfall.

Realschule. Allgemeines Lehrziel: Kenntnis der wichtigsten chemischen Elemente und ihrer hauptsächlichsten Verbindungen. Lehraufgabe wie in U II der Oberrealschule.

Die bezüglich der Chemie an Realgymnasien vorgenommene Änderung der Lehraufgabe — die frühere lautete: Allgemeine chemische Begriffe. Metalloide. Stöchiometrische Aufgaben — bezeichnet Prof. Poske als nicht glücklich, indem er meint, dafs die „Grundzüge der Atomenlehre" leicht zu Mifsverständnissen führen könnten; in einem methodisch angelegten, chemischen Unterricht müsse doch von Einzelvorgängen die Begriffsentwicklung so vorschreiten, dafs man schliefslich zur „chemischen Zeichensprache" und zum Atombegriff gelange. Ein tieferes Eindringen in das Verständnis des Atombegriffs, wie vor allem in die Beziehungen zwischen Atom und Volum, erklärt Prof. Poske mit Recht als unzweifelhaft erst nach I gehörig. Allen diesen Ausführungen wird man zustimmen dürfen, ohne zu einem gleich absprechenden Endurteil zu gelangen. Der Ausdruck: methodische Einführung soll nach Ansicht des Berichterstatters eben nur das schrittweise, an der Hand der Experimente vorgehende Verfahren im Gegensatze zur systematischen Behandlungsweise der folgenden Lehrstufe kennzeichnen; mit den „Grundzügen der Atomenlehre" und der „chemischen Zeichensprache" sind die letzten Endpunkte bezeichnet, in deren Erläuterung und Veranschaulichung der methodische Unterricht ausmünden soll; während die „Erweiterung der theoretischen Teile" in I

vollkommen deutlich die Vertiefung der Allgemeinbegriffe — naturgemäfs in der Chemie vor allen der Begriffe: Atom, Äquivalent, Valenz, Beziehungen zwischen Molekül, Atom, Gewicht, Volum bei einfachen und zusammengesetzten Stoffen u. a. — verlangt. Hier sind auch erst stöchiometrische Rechnungen von gröfserer Schwierigkeit am Platz, die auf der Unterstufe nur als numerische Beispiele zur „chemischen Zeichensprache" gegeben zu werden pflegen.

Von methodischen Schriften allgemeineren Inhalts liegt uns diesmal nur eine Abhandlung von Prof. Krug in Barmen über die *Induktion im chemischen Unterricht* vor. Der Verf. weist scharfsinnig nach, dafs weder Arendt noch Wilbrand — beide allerdings in ungleicher Weise — in ihren Lehrgängen dem wahren Wesen des induktiven Schliefsens gerecht geworden seien. Den nach Reaktionen gegliederten Unterrichtsgang von Arendt bezeichnet Verf. als vorwiegend synthetisch; was derselbe Induktion nennt, ist meist nur stoffliche Generalisierung; die Anordnungsweise des Lehrgangs bedingt von vornherein eine starke Beschränkung des induktiven, nach dem Kausalzusammenhange forschenden Schliefsens; auch soll durch den Lehrgang „ein einheitliches Bild von dem Wesen einer Substanz" in der Vorstellung der Schüler nicht zu stande gebracht werden. Sehr hart klingt folgendes Urteil: „Wie ohne Klarheit der Begriffe im gewöhnlichen Leben kein richtiges Denken, so ist ohne klare Erfassung des chemischen Charakters der wichtigeren Stoffe kein richtiges Urteilen in chemischen Dingen möglich: die Grundbedingung für die richtige Beurteilung, wie im gegebenen Falle gewisse Stoffe aufeinander wirken oder durch welche Stoffe eine gewünschte Erscheinung herbeigeführt werden könnte, die Grundbedingung für das induktive Schliefsen in bestimmten Fällen fehlt" (zu ergänzen: im Lehrgange Arendts). Hier ist aber zu bemerken, dafs Arendt eine gewisse gröfsere, erst allmählich durch den experimentellen Unterricht herbeizuführende Breite der Erfahrung für notwendig hält, ehe er den Schüler an die Frage nach dem Warum der Erscheinung heranführt. Wie kann denn der „chemische Charakter eines Stoffs" oder das „Wesen einer Substanz" anders erkannt werden als aus den sinnenfälligen Eigenschaften und Vorgängen? Möglichst vielseitige Erfahrungen müssen vorangehen, ehe überhaupt das nach den Ursachen forschende Denken beginnen kann. Die Beschränkung des induktiven Schliefsens ist also im Arendtschen Lehrgange nur eine vorläufige Mafsregel, die er für notwendig hält, um die Bildung klarer Vorstellungen zu ermöglichen. Damit wird auch das ebenangeführte Urteil hinfällig.

Gegen Wilbrand wird von Prof. Krug hervorgehoben, dafs die Millschen Induktionsregeln, die der Schüler im chemischen Lehrgange des Genannten anzuwenden hat, für die tatsächliche Auffindung der Ursachen einer bestimmten Erscheinung nicht besonders wertvoll sind, und dafs es wichtiger ist, „den Schülern bei der Ausführung von Untersuchungen die Grundsätze ins Bewufstsein zu rufen, die der gesunde

Menschenverstand beim induktiven Schliefsen anwendet, und die sie selbst unzählige Male unbewufst angewandt haben". Verf. führt an einzelnen Beispielen näher aus, wie er durch Stellung bestimmter Untersuchungsaufgaben im chemischen Unterricht das induktive Schliefsen zur Anwendung bringen lassen will. So ist von den Schülern des Realgymnasiums zu Barmen die Frage behandelt worden: „Welche Vorgänge finden statt, wenn man einen mit Eisendraht umwickelten Zinkstab in Kalilauge bringt?" Dazu werden die folgenden, hier wörtlich citierten Andeutungen gegeben: a) Feststellung der Umstände. Es entwickelt sich ein Gas. Die Bläschen steigen am Eisendrahte auf. Beim Erwärmen nimmt die Entwickelung des Gases zu. Das Gas, in bekannter Weise aufgefangen, erweist sich als Wasserstoffgas. b) Bedeutung der Umstände. Ein Zinkstab ohne Eisendraht zeigt nicht die erwähnte Erscheinung, dagegen kann der Eisendraht mit Erfolg durch einen Platindraht ersetzt werden. Der Zinkstab erweist sich als unbedingt nötig; ein mit Platindraht umwickelter Eisenstab entwickelt in Kalilauge kein Gas. c) Aufstellung einer Hypothese zur Weiterführung der Untersuchung. Aus der Physik wissen wir, dafs das Zink durch Eisen wie durch Platin elektropositiv erregt wird. Es findet offenbar eine Wasserzersetzung statt. Am Eisen, dem elektronegativen Elemente, scheidet sich Wasserstoff, am Zink, dem elektropositiven, Sauerstoff ab. Letzterer verwandelt das Zink in Zinkoxyd. d) Folgerungen der Hypothese. Der Eisendraht mufs blank bleiben, das Zink dagegen sich mit Zinkoxyd überziehen, allmählich sein metallisches Ansehen verlieren und an Gewicht zunehmen. e) Prüfung dieser Folgerungen. Der Eisendraht bleibt allerdings blank, das Zink überzieht sich aber nicht mit Zinkoxyd, verliert nicht sein metallisches Aussehen und nimmt, wie der Versuch zeigt, allmählich an Gewicht ab. f) Änderung der Hypothese. Das durch den Sauerstoff gebildete Zinkoxyd wird durch die Kalilauge aufgelöst, infolgedessen kommen immer neue metallische Flächen zum Vorschein. g) Prüfung dieser Hypothese. Ein Versuch lehrt, dafs Zinkoxyd in der Tat in Kalilauge löslich ist. Hat sich das durch den Sauerstoff gebildete Zinkoxyd wirklich in der Kalilauge gelöst, so mufs in dieser durch Schwefelwasserstoff ein Niederschlag von Schwefelzink entstehen. Der Versuch bestätigt die Hypothese. h) Schlufsbetrachtungen. Eisen wird bekanntlich durch Platin gleichfalls elektropositiv erregt, es müfste also ein mit Platindraht umwickelter Eisenstab, in Kalilauge gebracht, gleichfalls die Entwickelung von Wasserstoffgas bewirken. Das entstehende Eisenoxyd ist aber, wie wir wissen, in Kalilauge nicht löslich, die Entwickelung von Wasserstoff ist daher in diesem Falle kaum bemerkbar. Ist aber die von uns gefundene Erklärung der Erscheinung richtig, so mufs ein mit Platindraht umwickelter Bleistab, in Kalilauge gebracht, dieselbe Erscheinung, wie der Zinkstab, wenn auch in geringerem Grade hervorrufen, da Blei durch Platin gleichfalls elektropositiv erregt und Bleioxyd in Kalilauge gleichfalls löslich ist. Der Versuch bestätigt diesen Schlufs. (Vgl. a. a. O. S. 14—15).

In ähnlicher Weise werden die Vorgänge beim Rosten des Eisens, beim Einleiten von Chlor in alkalische Bleilösung, bei Einwirkung eines Gemisches von verdünnter Schwefelsäure und Salpetersäure auf Zink, bei Einwirkung von Schwefelsäure auf Jodkalium, bei Behandlung von Silbersulfid mit Kupferchlorid und andere Reaktionen durch die Schüler — entweder im Laboratorium oder Klassenunterricht — untersucht. Ein solches Vorgehen hat sicherlich einen grofsen didaktischen Wert, weil es dem Schüler nicht fertige Ergebnisse an die Hand gibt, sondern ihm den Weg zeigt, auf dem er selbst zu Ergebnissen zu gelangen vermag. Doch ist hervorzuheben, dafs derartige Untersuchungen einen weiter vorgeschrittenen Standpunkt des Wissens und eine gröfsere geistige Freiheit dem Untersuchungsobjekt gegenüber voraussetzen, als diese im Anfangsunterricht bei den Schülern vorhanden sein können. Die Anwendungsfähigkeit der von Prof. Krug empfohlenen Untersuchungsübungen beschränkt sich somit auf die oberen Stufen des Unterrichts.

Neben dem induktiven Schliefsen soll der chemische Unterricht nach Prof. Krug auch dem deduktiven Verfahren Rechnung tragen. Hierzu wird vor allem die Atomtheorie benutzt, deren Grundzüge zunächst in dogmatischer Form mitgeteilt werden, so dafs sich die Verbindungsgesetze deduktiv ableiten lassen. Erst später folgen Mitteilungen über die historische Entwickelung der Atomtheorie, die nach Angabe des Verf. von den Schülern dann ohne Schwierigkeit verstanden werden. Es ist das gerade das Gegenteil von dem sonst üblichen Wege! Ob ein solches Vorgehen wirklich zweckmäfsig ist, kann dem Berichterstatter so lange nicht einleuchten, als seine eigenen Unterrichtserfahrungen dagegen sprechen. Bisher hat er bei neu eintretenden Schülern, denen die Atomtheorie auf dogmatischem Wege beigebracht war, immer die Bemerkung gemacht, dafs sie das ihnen darüber Mitgeteilte nur rein mechanisch sich eingeprägt hatten und der einfachsten Anwendung der Theorie auf den einzelnen Fall gegenüber völlig ratlos dastanden. Doch gibt er gern zu, dafs solche negativen Einzelerfahrungen bei Entscheidung der in Rede stehenden, didaktischen Fundamentalfrage nicht ausschlaggebend sein können.

Den Schlufs der Abhandlung bilden einige Bemerkungen über das Verhältnis zwischen Unterricht und Lehrbuch, für das Prof. Krug die systematische Form der methodischen vorzieht — eine Ansicht, die den Umstand ganz aufser acht läfst, dafs die Lehrbücher der Schüler wegen — und nicht aus Bequemlichkeitsrücksichten für den Lehrer — geschrieben werden; streng systematische Bücher sind für den Schüler während des methodischen Anfangsunterrichts unverständlich und daher erst auf höheren Stufen verwendbar.

Einen wertvollen Beitrag zur speziellen Unterrichtsmethodik stellt der *Lehrgang der chemischen Untersuchung des Wassers* von Prof. Ohmann dar. Da die im Anfangsunterricht übliche Elektrolyse des Wassers bekanntlich in der Zerlegung verdünnter Schwefelsäure, aber nicht des reinen

Wassers, besteht und durch diesen Umstand von vornherein eine gewisse Unklarheit in den Unterricht hineinkommt, hält es der Verf. für ratsamer, die Zusammensetzung des Wassers nicht elektrolytisch, sondern auf rein chemischem Wege — z. B. durch Zerlegung von Wasserdampf mittels erhitzter Metalle — zu ermitteln. Auch die übliche Benutzung von Na bei Gelegenheit der Wasserzerlegung ist methodisch zu verwerfen, weil dabei dem Schüler unverständliche Nebenvorgänge mitspielen. Die betreffenden Versuche nimmt Verf. in schräg eingespannten Reagenzgläschen — am besten aus schwer schmelzbarem Glase — vor, in die er auf Asbestpapier liegende, kleine Quantitäten der betreffenden, pulverförmigen Metalle, wie Zink, Eisen, Magnesium, Aluminium, einführt; der nötige Wasserdampf wird aus Wasser entwickelt, das sich in einem kurz abgesprengten, zweiten, in das erste eingeschobenen Probiergläschen befindet. Das äufsere Gläschen wird verschlossen und mit einer Ableitungsröhre nebst Schlauch versehen; bei vorsichtigem Erhitzen des Gläschens wird dann sowohl das Wasser zum Sieden als das Metallpulver zur Vereinigung mit dem O des Wassers gebracht. Einige Vorsichtsmafsregeln sind hierbei allerdings zu beachten, doch läfst sich z. B. bei Anwendung von Zinkpulver ein gröfserer Fufscylinder in einigen Minuten mit H füllen. Es wird dann die Brennbarkeit des Wasserstoffs gezeigt und als bisheriges Versuchsergebnis der Schlufs abgeleitet, dafs derselbe ein Bestandteil des Wassers sein mufs. Weitere Versuche erläutern die näheren Umstände der Wasserstoffverbrennung und die Dichtigkeit des H; zur Bestimmung letzterer wird eine direkte Wägung eines mit Luft und dann mit H gefüllten Literkolbens vorgenommen; auch das Gewichtsverhältnis von O und H wird direkt ermittelt. Der Fortschritt der Untersuchung knüpft jetzt an die Veränderungen an, die an den erhitzten Metallen beobachtet werden und sich als Oxydation derselben erweisen, so dafs die Annahme nahe liegt, das Wasser als aus H und O zusammengesetzt zu betrachten. Zur Prüfung dieser Annahme wird dann die Synthese des Wassers aus H und O in mehrfacher Abänderung vorgenommen, womit die Untersuchung der qualitativen Zusammensetzung des Wassers beendet ist. Es folgen quantitative Versuche mit verschiedenen Volummengen von H und O im Eudiometerrohr, um auf das Volumverhältnis von 2 Wasserstoff : 1 Sauerstoff im Knallgase hinzuleiten; für das Gewichtsverhältnis will Verf. nicht den abgerundeten Wert 16 : 2, sondern den der Atomgewichtsbestimmung zu grunde liegenden Morleyschen Wert 15,879 : 2 (resp. 16 : 2,016) im Unterricht mitteilen, was für die Anfangsstufe unnötig kompliziert erscheint. Die weiteren Versuche haben dann die näheren Umstände der Wasserstoffoxydation zu erläutern; zu diesem Zweck wird die Entzündung von Knallgas im Dunkeln, die Entzündung des Wasserstoffs auf verschiedene Art durch eine glühende Nadel, durch den elektrischen Funken u. a. —, das Brennen einer Wasserstoffflamme unter einer mit Wasser abgesperrten Glasglocke, dgl. in einem abgeschlossenen, mit Luft oder mit O gefüllten Kolben, das Verlöschen der Wasserstoff-

flamme in Wasserstoffgas und die Wasserbildung beim Brennen der H-Flamme in gröfstenteils neu zusammengestellten Anordnungen vorgeführt. Weiter kommt die Natur der Wasserstoffflamme in Betracht; es wird die Ursache ihres schwachen Leuchtens erklärt und durch eine eingeführte Platinspirale bezw. einen Auerschen Glühstrumpf ein intensives Leuchten veranlafst, um so auf die Theorie der kohlenstoffhaltigen Flamme vorzubereiten. Am Schlufs der ganzen Untersuchungsreihe werden die üblichen Knallgasversuche vorgeführt.

Der eben skizzierte Unterrichtsgang Ohmanns bildet die Fortsetzung einer schon früher von ihm über die Untersuchung der Luft ausgearbeiteten Lehrprobe (s. Jb. XII, 32) und beide zusammen sind dazu bestimmt, ein allgemeines Kapitel über Verbrennungserscheinungen vorzubereiten; besonders dankenswert ist es, dafs die für den Lehrgang notwendigen Experimente vom Verf. genau beschrieben und die zugehörigen Apparate auch abgebildet werden. Auf diese Weise wird eine bis in das Einzelnste durchgeführte, methodische Anleitung für den Anfangsunterricht dargeboten, wie sie bisher in gleicher Planmäfsigkeit und Genauigkeit noch nicht vorhanden war. So hoch Ref. eine solche Leistung schätzt, kann er doch kleine Bedenken gegen einzelnes nicht unterdrücken. Zuvörderst ist ihm nicht ersichtlich, weshalb der so nahe liegende und auch vielfach benutzte Weg, die quantitative Zusammensetzung des Wassers im Anfangsunterricht mittels der reduzierenden Wirkung des Wasserstoffs auf gewogenes Kupferoxyd zu ermitteln, unbenutzt bleibt. Ohmann verweist zwar am Schlufs seiner Abhandlung auf die Reduktionsversuche mit H, betrachtet dieselben aber als aufserhalb des Rahmens seiner Darstellung liegend. Jedenfalls ist der erwähnte Reduktionsversuch, der das bei der Reaktion entstandene Wasser im Chlorcalciumrohr direkt zu wägen gestattet, mindestens ebenso anschaulich als die Eudiometerversuche, die überdies ohne Berücksichtigung des bei der Synthese entstandenen Volums von Wasserdampf keine volle Einsicht ermöglichen. Erst wenn versuchsmäfsig nachgewiesen ist, dafs 2 Vol. H und 1 Vol. O 2 Volumteile Wasserdampf ergeben, ist ein Verständnis der volumetrischen Zusammensetzung und der Formel des Wassers möglich. Das ganze Thema gehört nach Anschauung des Berichterstatters — zumal mit Rücksicht auf die „methodischen Bemerkungen“ der neuen Lehrpläne — der Oberstufe an, auf der die volumetrische Zusammensetzung der Gase am besten an den Typen HCl, H_2O, NH_3 und CH_4 veranschaulicht wird. Für die Unterstufe genügt es vollkommen, wenn die Zusammensetzung des Wassers nach vorausgehender qualitativer Zerlegung und nachfolgender Synthese quantitativ nur dem Gewicht und nicht dem Volum nach ermittelt wird.

Der zuletzt erwähnte Autor hat auch mehrere *Versuche zur Wegnahme des Sauerstoffs aus der Luft* schon während des vorigen Berichtsjahres mitgeteilt, die hier nachträglich zu erwähnen sind; benutzt wird eine Wasserstoffflamme, die in einen mit Luft (resp. O) gefüllten, abgesperrten Raum eingeführt wird; nach dem Erlöschen wird dann durch

eindringendes Wasser das Volum des rückständigen Stickstoffs veranschaulicht.

Eine neue *Methode für messende Versuche* auf der Oberstufe des Unterrichts verdanken wir dem am Experimentiertische unermüdlich tätigen Prof. Friedrich C. G. Müller in Brandenburg. Derselbe hat einen vielseitig verwendbaren Apparat zur Gasmessung konstruiert, der die gröfste Beachtung verdient, da mit ihm die Mehrzahl der überhaupt im Unterricht durchführbaren, gasometrischen Versuche angestellt werden kann. Die wesentlichen Stücke sind zwei tubulierte, hohe und enge Glasglocken von etwa 600 ccm Fassung, die in je einen weiteren, mit Wasser gefüllten Standcylinder eingeführt und hier durch eine Metallklemme in bestimmter Lage festgehalten werden können; der doppelt durchbohrte Kautschukstopfen jeder Glocke nimmt je zwei nur 2 mm weite Hahnenrohre auf, von denen je einer einen langen, kapillaren Kautschukschlauch trägt. Durch Einschaltung eines Reaktionsrohrs zwischen die Kautschukschläuche der beiden Glocken können dieselben zu einem abgeschlossenen System verbunden werden; da die Glocken eine Teilung von 10 zu 10 ccm haben, ist es leicht, ein bestimmtes Gasvolum eintreten zu lassen bezw. durch Heben oder Senken von der einen Seite zur anderen hinüberzubefördern. Mit diesem Glockenapparat, der von der Firma Kähler & Martini in Berlin geliefert wird, lassen sich, wie Prof. Müller näher ausführt, quantitative Verbrennungsversuche mit Magnesium, Kupfer (reduziertes Lamettakupfer), Kohle, Wasserstoff u. a., die Zerlegung des Wasserdampfs durch Magnesium oder Natrium, ferner Versuche zur Erläuterung der Wertigkeitsverhältnisse von Chlor, Sauerstoff und Stickstoff, Messung des aus erhitztem Kaliumchlorat entwickelten O, Messung des aus verdünnten Säuren durch Metalle entwickelten H, endlich auch eine ganze Reihe von Reaktionen bequem demonstrieren, bei denen zwei gasförmige Stoffe, wie O und NO, aufeinanderwirken. Mit Recht weist Prof. Müller bei Beschreibung seines neuen Apparats darauf hin, dafs bei dem quantitativen Schulversuch Gewichtsbestimmungen möglichst zu vermeiden — höchstens zur Verificierung einer schon vorher gemachten Abwägung zulässig — seien und daher nur volumetrische, speziell gasometrische Methoden in Betracht kämen. Gegen die Hofmannschen Apparate hat der Autor vor allem das Bedenken, dafs sie elektrolytische — also „geheimnisvolle und keineswegs reine Vorgänge“ — zur Anwendung brächten und daher vom Anfangsunterricht auszuschliefsen seien!

Mehrere kleinere Beiträge zur Versuchstechnik hat Prof. Rosenfeld in Teschen veröffentlicht; sie betreffen Leuchtgasexplosionen, die Gewichtszunahme beim Verbrennen einer Kerze, die Füllung von Kautschukballons mit Wasserstoff, die Einwirkung von Chlor auf Eisen u. a. Das erstgenannte Thema ist früher auch von Dr. Scriba in Darmstadt behandelt worden, der aber eine dreihalsige Woulffsche Flasche als Explosionsgefäfs verwendete, während Prof. Rosenfeld den unteren, aus zwei Kugeln bestehenden Teil eines Kippschen Apparats benutzte. Die Erscheinungen

verlaufen in beiden Fällen verschieden und die beiden Autoren differieren auch in der Erklärung der Versuche, so dafs Dr. Scriba in einer kurzen Notiz über Leuchtgasexplosionen die strittigen Punkte weiter aufzuklären suchte. Derselbe Autor beschrieb auch eine Versuchsanordnung über die gegenseitige Einwirkung von Schwefelwasserstoff und schwefliger Säure, die den Vorteil bietet, dafs die beiden Gase nicht gesondert dargestellt zu werden brauchen; es wird vielmehr nur Schwefelwasserstoff benutzt, dessen Flamme die SO_2 liefert.

Einen Gasometer, der das Ausströmen des Gases unter beliebigem konstanten Druck ermöglicht, hat J. M. Riban konstruiert. Auf solche in Zeitschriften beschriebenen Apparate an dieser Stelle näher einzugehen, ist des Raumes wegen nicht durchführbar.

Von Schriften, die für den Laboratoriumsunterricht an höheren Schulen bestimmt sind, liegt das *Chemisch-analytische Praktikum* zur Einführung in die qualitative Analyse von Oberl. Henniger dem Berichterstatter vor. Es ist durch Umarbeitung aus früheren Programmabhandlungen des Charlottenburger Realgymnasiums hervorgegangen, die auch in diesen Berichten bereits erwähnt wurden. Trefflich erscheint uns die Art, wie die Bildung und Zersetzung der Salze, sowie das Verhalten der wichtigsten Säuren als Lösungsmittel zum Ausgangspunkt genommen wird, um den praktischen Unterricht in Verbindung und Wechselwirkung mit dem Klassenunterricht zu setzen. Es hätten übrigens dabei zur allgemeinen Orientierung des Schülers auch noch einige andere Zersetzungsweisen der Salze — z. B. durch stärkere Basen, durch stärkere Säuren oder durch Metalle — Berücksichtigung verdient, die Verf. an anderen Stellen seines analytischen Lehrganges eingeschaltet hat. Den eigentlichen Schwerpunkt desselben bildet die methodische Einführung in die Kenntnis der Gruppen- und Einzelreaktionen; mit den Haloidsäuren und deren Salzen wird begonnen, dann folgen die Oxysäuren und Oxysalze, Schwefelwasserstoff nebst Sulfiden, hierauf die Metalle in einer solchen Anordnung, dafs dadurch der Gang der späteren Analyse vorbereitet und begründet wird — also z. B. die Metalle der Schwefelammonium- und der Schwefelwasserstoffgruppe gesondert. Die gemeinsamen und die zur Trennung geeigneten Reaktionen der Metalle kommen auf diese Weise besser zur Anschauung als bei einer beliebigen Aufeinanderfolge derselben. Eingeschaltete Wiederholungsfragen lassen die in Betracht kommenden wesentlichen Momente noch schärfer hervortreten. Die zum Verständnis der Reaktionen notwendigen Umsetzungsgleichungen, die in einfacheren Fällen zunächst von den Schülern selbst zu formulieren sind, werden reichlich beigefügt. Dem Gange der eigentlichen Analyse geht die praktisch wichtige Untersuchung der Stoffe auf trockenem Wege voraus; die analytischen Tabellen selbst erscheinen übersichtlich und dürften, soweit sich dies ermöglichen läfst, auch den Schülern verständlich sein; doch ist hierbei zu betonen, dafs immer erst die tatsächliche Ausführung der betreffenden Operationen den Schüler über den eigentlichen Sinn der Vorschriften

aufklärt. Das Praktikum von Henniger zeigt im Vergleich zu der bekannten Anleitung von Rüdorff vielfache Vorzüge und verdient genauere Prüfung im Unterricht; die dem Berichterstatter etwas zu stark erscheinende Spezialisierung ist vielleicht in den Augen anderer kein Fehler.

B. Lehrmittel.

Der schon im vorjährigen Bericht erwähnte *Leitfaden für den Unterricht in der anorganischen Chemie* von J. Sperber liegt jetzt in seinem zweiten Teile vor, der die Oxyverbindungen der Halogene, sowie der Elemente der Sauerstoff-, Stickstoff- und Kohlenstoffgruppe behandelt. Wie schon für den ersten Teil hervorgehoben ist, besteht die Eigenart des Buches vorzugsweise in der Einschaltung von Erläuterungen allgemeinerer Natur zwischen die systematische Beschreibung der einzelnen Stoffe. Im vorliegenden Heft beziehen sich dieselben zunächst auf den Ersatz gewisser Wasserstoffatome der Oxysäuren durch Metalle, wobei die Oxyderivate des Benzols zum Vergleich herangezogen werden. Es geschieht dies behufs Ableitung der für die Bestimmung der Basizität einer Oxysäure geltenden Regel, dafs nur die in Form von Hydroxyl in ihr enthaltenen Wasserstoffatome durch Metalle ersetzbar sind. Von Erläuterungen über Punkte, die sonst in Lehrbüchern meist nicht genügend berücksichtigt werden, seien die Bemerkungen z. B. über den Zusammenhang zwischen Neutralisationswärme und Basizität der Säuren, die Unterscheidung von Minimal- und Maximalvalenz, die symmetrische oder asymmetrische Struktur der schwefligen Säure, über Hypersulfate und Hyperkarbonate hervorgehoben. Aber auch den in technischer Hinsicht bedeutsamen Verbindungen werden längere Exkurse gewidmet, — so u. a. den Bleichsalzen und vor allem der Schwefelsäure, deren Fabrikation an der Hand der Lungeschen Darstellung auf 26 Seiten beschrieben ist. Die Darstellung zeichnet sich durch Übersichtlichkeit und Verständlichkeit aus; das Ganze wird sich bei dem aufbauenden Charakter des Lehrganges allerdings erst nach Vollendung des Werkes übersehen lassen.

Wie das ebengenannte Werk nimmt auch das *Lehrbuch der Chemie* von Prof. Volckmar auf methodische Gesichtspunkte im Sinne von Arendt und Wilbrand keine Rücksicht, ohne gerade darum die Bezeichnung unmethodisch zu verdienen. Vielmehr ist der Verf. des Buches in seiner Weise bemüht, das Theoretische in den systematisch geordneten Lehrgang einzufügen, ohne dabei strengmethodischen Regeln zu folgen. Es zeigt sich dies u. a. in der Einleitung, in der nach einigen historischen Andeutungen sofort die allgemeinsten Grundgesetze der Chemie mit spärlichen experimentellen Hinweisen, z. B. auf das Verhalten von Fe zu S beim Erhitzen, entwickelt werden. An der Haltung des Ganzen ist vor allem der frische, lebendige Ton der Darstellung, die möglichste Berücksichtigung neuerer Forschungsergebnisse, z. B. über die Bestandteile und die Verflüssigung der Luft, sowie die stete Bezugnahme auf Technik und Biologie anzuerkennen. Wer über die ersten Anfangsgründe der Chemie

hinaus ist, kann zu weiterer Belehrung das anregende Buch mit Nutzen verwenden, das in seiner jetzt vorliegenden, 2. Auflage auch das Wichtigste aus der organischen Chemie enthält.

Einen speziell für Realschulen, bezw. Oberrealschulen bestimmten Lehrgang entwickelt das *Lehrbuch* von Prof. Buckendahl (in 3. Auflage). Es zerfällt in einen methodischen und einen systematischen Abschnitt. Als Ausgangsversuche sind Elektrolyse und Synthese des Wassers gewählt, — ein Vorgehen, über das die oben citierten Bemerkungen Prof. Ohmanns zu vergleichen sind; dann folgen vorwiegend demonstrierende Versuche mit H (7), mit O (21) und mit Cl (11), die die anschauliche Grundlage für späteres, tiefer eindringendes Verständnis zu bilden haben; es geht dies u. a. daraus hervor, dafs Verbindungen, wie HCl, benutzt werden, deren Zusammensetzung der Schüler noch nicht kennt; es können ihm also auch die bei der Bildung des H stattfindenden Vorgänge nicht erläutert werden. Es handelt sich wohl nur um sinnenfällige Auffassung einer Reihe von stofflichen Veränderungen in einer solchen Aufeinanderfolge, dafs ein erstes aufdämmerndes Interesse an Erscheinungen dieser Art im Zögling erweckt wird; zu einigen grundlegenden Unterscheidungen wie über Säuren und Basen geben besonders die Oxydationserscheinungen Gelegenheit. In der ganzen ersten Versuchsreihe kommen nur einfache Additionsvorgänge in Betracht; aufserdem werden die am meisten hervorstechenden Eigenschaften der betrachteten Elemente in physikalischer und chemischer Hinsicht zur Anschauung gebracht und Begriffe, wie Oxyd, Oxydation, Chlorid, Verbindung, Verbrennung u. a., vorbereitet, wobei naturgemäfs auch ein Streifblick auf die Natur der Elemente und ihre Zahl fällt. Eine zweite Versuchsreihe beschäftigt sich mit indirekten Darstellungen — wie Zersetzung von HCl durch Na, von HgO und anderen Oxyden durch Cl — und Reduktionen: CuO mit H, Mennige mit C, CO_2 mit Mg, Zerlegung von H_2O durch Na, Reduktionen von Metallchloriden durch andere Metalle, Elektrolyse der Salzsäure, Zerlegung von gasförmiger Salzsäure in einer U-Röhre durch Natriumamalgam, Eudiometerversuche behufs Demonstration des Volumverhältnisses von H und O bei der Vereinigung. An diesen Abschnitt schliefst sich die Atomlehre mit Einbeziehung der Avogadroschen Hypothese und der Valenz nebst Erläuterung der chemischen Symbole und der Gleichungen, die nun erst nachträglich für die früher vorgeführten Prozesse aufgestellt werden. Durch quantitativen Versuch wird u. a. auch die Frage entschieden, welches Volum der aus 2 Vol. H und 1 Vol. O entstandene Wasserdampf einnimmt und dabei der bekannte Apparat Hofmanns (mit Mantelrohr zum Durchleiten von Amylalkoholdämpfen) benutzt; die Volumverhältnisse des Ammoniakgases und Grubengases werden nur andeutungsweise erwähnt. Die letzte Stufe des vorbereitenden Lehrganges behandelt einige Säuren (HCl, H_2SO_4 und HNO_3) und Salze nebst Spaltungsprodukten der Säuren, wie SO_2, NO und NO_2, nur in der Absicht, eine vorläufige Charakteristik der Säuren, Basen und Salze zu gewinnen und die wich-

tigsten Umsetzungen dieser drei Stoffgruppen zu erläutern. Damit ist der erste, für II der Realschulen bestimmte und im Laufe eines Jahres in zwei wöchentlichen Stunden zu absolvierende Kursus beendet. Der zweite für I derselben Schulgattung, bezw. U II der Oberrealschulen aufgestellte Lehrgang kann hier, da er vorwiegend systematisch ist und sich auf die herkömmliche Stoffauswahl beschränkt, aufser Betracht bleiben. Auffallend erscheint, dafs die für die Unterstufe reichlich bemessenen Repetitionsfragen und Aufgaben im zweiten Kursus stark zurücktreten. Die konsequent beigefügte Beantwortung der gestellten Fragen und Aufgaben erweckt ebenfalls Bedenken. Andere Mängel, wie Ungenauigkeiten des Drucks — z. B. auf Seite 41 Sararium statt Samarium, Dnipium statt Decipium, Lacoq statt Lecoq u. a. —, mögen hier nur angedeutet sein.

Es ist nicht ohne Interesse, mit der von Prof. Buckendahl für Realschulen getroffenen Stoffauswahl das zu vergleichen, was vom Standpunkt des Gymnasiums in der *Einführung in Chemie und Mineralogie* von Prof. Pietzker in gleicher Richtung aufgestellt wird. Der Verf. betont im Vorwort, dafs er als Hauptzweck des chemischen Unterrichts ein intellektuelles Bildungsmoment: die Einführung in das schlufsfolgernde Denken erblicke, und dafs eine zu voreilige Anwendung der chemischen Zeichensprache, wie sie in der Mehrzahl der Lehrbücher stattfindet, ihm als ein zu vermeidender Fundamentalfehler erscheine. Sein Lehrgang zerfällt demnach in zwei Teile, von denen der erste in „Einzeltatsachen und Einzelfolgerungen“ nur die Grundlage bilden soll, auf der dann der zweite mit „zusammenfassenden theoretischen Betrachtungen“ sich aufbaut. Ausgegangen wird von dem bekannten Versuch mit der brennenden Kerze, die unter einem durch Wasser abgesperrten Cylinder auf der Wasseroberfläche mittels eines Korkes schwimmt, dann bei fortdauerndem Brennen mit dem Wasser emporsteigt und schliefslich erlischt. Nachdem gezeigt ist, dafs in der rückständigen Luft die Verbrennung nicht mehr stattzufinden vermag, wird auf einen die Verbrennung unterhaltenden (Sauerstoff) und einen dieselbe verhindernden (Stickstoff) Luftbestandteil geschlossen. Dann wird die Luft über erhitztes Kupfer geleitet, um eine präzisere Vorstellung über die Vereinigung eines Körpers mit Sauerstoff und die dabei stattfindende Gewichtszunahme vorzubereiten. Hieran schliefst sich die Reduktion von Kupferoxyd durch Wasserstoff, dessen Darstellung aus Schwefelsäure mit Zink nicht weiter in Betracht kommt. Der Versuch wird benutzt, um die Bildung von Wasser aus den Elementen zu zeigen, die dann bei der folgenden elektrolytischen Zerlegung der verdünnten Schwefelsäure getrennt aufgefangen und als O und H nachgewiesen werden. Nach dieser Vorbereitung werden andere Methoden der Sauerstoffgewinnung herangezogen und die üblichen Verbrennungsversuche mit O vorgeführt. Das Wasser wird dann mit Na zerlegt, Holzkohle mit O zu Kohlensäure verbrannt und der Verbrennungsprozefs organischer Stoffe nach Seite der Kohlensäure- und Wasserbildung aufgeklärt. In Betracht kommen weiter die Bildung von Kohlenoxyd, das Vorkommen

des Kohlenstoffs in der organischen und anorganischen Natur, die wichtigsten Kohlenwasserstoffe (Grubengas, Äthylen, Acetylen) und deren Mischung im Leuchtgase, zuletzt in sehr gedrängter Kürze auch die Verbindungen des Stickstoffs mit Sauerstoff (Salpetersäure, NO_2) und Wasserstoff (NH_3). Damit schliefst der erste Kreis des aufbauenden Lehrganges ab, der den Schüler zunächst mit den überall in der Natur verbreiteten Stoffen bekannt machen soll. Ein zweiter Kreis führt „Stoffe von speziellerem Vorkommen“ heran, zunächst das Kochsalz, um auf Chlor, Chlorwasserstoff und Chlorammonium hinzuleiten. Es folgen dann Bemerkungen über Ca, Mg, Al, Si, S nebst Sulfaten, Sulfiden und H_2S, P nebst Verbindungen und auf vier Seiten zusammengedrängte Andeutungen über die Schwermetalle (Cu, Pb, Zn, Sn, Fe, Hg, Ag, Au und Pt) unter Rücksicht auf Technologisches und Mineralogisches. Der zweite theoretische Hauptteil entwickelt das Daltonsche Gesetz, die Atomhypothese, den Satz von Avogadro, den Begriff der Valenz und bringt neben Andeutungen über Hydrate, Anhydride, Salze und Elektrolyse auch einige historische Notizen. Trotz des geringen Umfanges des Ganzen — der chemische Abschnitt umfafst 37, der mineralogische 7 Seiten — blieb doch kaum eine Tatsache unerwähnt, die vom Standpunkt des chemischen Gymnasialunterrichts grundlegend erscheint. Auch ist die im Vorwort ausgesprochene Absicht, „für die Verknüpfung der nacheinander in Betracht zu ziehenden Einzelvorgänge einen möglichst natürlichen Weg ausfindig zu machen und die Gewinnung wirklicher Überzeugung namentlich nicht dadurch zu erschweren, dafs doch in der Schlufsfolgerung wesentliche Lücken auftreten“, im ganzen wohl erreicht. Allerdings würde eine rigorose, vom strengmethodischen Standpunkt erfolgende Beurteilung wesentlich anders lauten, denn auch im Lehrgange nach Prof. Pietzker wird die elektrolytische Zerlegung der Schwefelsäure zur Ermittelung der Volumzusammensetzung des Wassers benutzt, und ebenso spielt der Wasserstoff bei der Reduktion des CuO die oft beklagte Rolle eines deus ex machina!

Auch ein für Realgymnasien und Oberrealschulen bestimmter Lehrgang kann hier zum Vergleich mit den von Buckendahl für Realschulen und von Pietzker für Gymnasien aufgestellten Stoffdispositionen herangezogen werden. Derselbe ist in dem *Lehrbuch der Chemie und Mineralogie* von Prof. Siebert enthalten, dessen erster Teil vorbereitender Art ist; der zweite bietet einen systematischen Abrifs der anorganischen Chemie für O II und U I, der dritte eine Übersicht der wichtigsten Kohlenstoffverbindungen für O I. Für unseren Zweck kommt vorwiegend der erste Teil in Betracht. Derselbe legt von Anfang an den Hauptaccent auf gröfstmögliche, quantitative Präzision der Versuche und verlangt die Ausführung von Wägungen bezw. von Volum- und Dichtebestimmungen schon für die ersten Lehrstunden. Den ersten Ausgangspunkt bildet die vollständige Zerlegung einer abgewogenen Menge von HgO in die Bestandteile, wobei das Gewicht des entstandenen Hg ebenfalls zu

ermitteln ist und damit sogleich das Daltonsche Gesetz zur Auffassung gebracht wird. Hieran schliefsen sich einfache Oxydationsversuche mit Pb und Zn, sowie ein Reduktionsversuch mit erstgenanntem Metall; auch hier wird die Bleioxydbildung quantitativ untersucht und die Gewichtszunahme bei der Oxydation mit der Wage konstatiert. Die chemische Zeichensprache kommt dabei ohne weiteres zur Verwendung. Die verhältnismäfsig einfach darstellbaren Merkuro- und Merkurijodide (HgJ und HgJ_2) werden dann zur Ableitung des Gesetzes der multiplen Proportionen benutzt; auch wird eine gewogene Quantität Quecksilberoxyd mit einer ihr molekular entsprechenden Menge von Jod durch Verreiben und nachfolgendes Erhitzen in Quecksilberjodid übergeführt, um damit die Gleichung: $HgO + 2\,J = HgJ_2 + O$ und den Austausch nach Äquivalenten zu veranschaulichen. Das führt dann sofort zur Atomtheorie, von der aber zunächst nur andeutungsweise die Unterscheidung der mechanischen und der über die Grenze derselben hinausgreifenden, chemischen Teilbarkeit, sowie das unveränderliche Gewicht der durch chemische Teilung entstehenden, kleinsten Teilchen und deren gegenseitige Vertretbarkeit in Betracht gezogen wird. Die vielen sonst bei methodischen Einleitungen in die Chemie sich anhäufenden Schwierigkeiten, die vorzugsweise durch das Bestreben hervorgerufen werden, das geistige Mitarbeiten des Schülers bei Ableitung der Versuchsergebnisse in Aktion zu setzen und immer nur ihm bekannte Stoffe, wie Luft, Wasser u. a., oder alltägliche Vorgänge, wie die Verbrennung, als Ausgangspunkte der Untersuchung zu wählen, kommen bei dem von Prof. Siebert eingeschlagenen Wege in Wegfall. Auch die Zusammensetzung des Wassers wird in kurzen Etappen methodisch bewältigt. Zunächst wird Wasserstoff durch Na aus Wasser, dann ebenso mittels Zn aus verdünnter Schwefelsäure entwickelt und die Analogie der beiden Vorgänge erläutert; hierauf wird durch Reduktion von HgO mit H Wasser erzeugt und damit das Wasser als Wasserstoffoxyd erkannt; die Bildung von Wasser in der Wasserstoffflamme liefert dafür einen weiteren Beweis. Die quantitative Zusammensetzung des Wassers wird durch den bekannten Reduktionsversuch mit gewogenem CuO und Auffangen des entstandenen Wassers im Chlorcalciumrohr ermittelt. Die Wägung einer bestimmten Volummenge von H und O liefert weiter als Gewichtsverhältnis gleicher Volumina die Zahlen 1 und 16, während für das Gewichtsverhältnis der beiden Elemente im Wasser sich die Zahlen 1 und 8 ergaben. Ermittelt man nun das Gewicht eines gleichen Volums Wasserdampf, wozu ein Hofmannscher Dampfdichteapparat benutzt wird, so ergibt sich die Zahl 9 (auf Wasserstoff bezogen). Da das Volumgewicht des Sauerstoffs zu 16 gefunden und für das Wasser das Gewichtsverhältnis seiner Bestandteile als 1 : 8 bestimmt war, so müssen sich also im Wasser 2 Volum Wasserstoff mit 1 Volum Sauerstoff verbunden haben. Damit ist die Gewichts- und Volumformel H_2O begründet und zugleich die Übereinstimmung der empirisch gefundenen Dampfdichte des Wassers mit der theoretischen verständlich gemacht. Die elektrolytische

Zerlegung der Schwefelsäure spielt auf diese Weise nur eine beiläufige Rolle; für unmittelbare Veranschaulichung der Wasserzusammensetzung wird die Synthese von H und O in der Hofmannschen U-Röhre mit Umhüllungsrohr benutzt, doch wird angedeutet, dafs der Versuch im Unterricht auch zu entbehren ist. Eine Reihe von Knallgasversuchen sind dagegen unentbehrlich.

Der Lehrgang wendet sich hierauf zu einer näheren Betrachtung der Oxyde und Hydroxyde, sowie dem Ersatz des Wasserstoffs durch andere Elemente. Dazu wird die Verwandlung eines Oxyds wie ZnO in ein Salz wie $ZnSO_4$, sowie die Abspaltung des Wassers von Hydroxyden der Schwermetalle — z. B. $CuH_2O_2 = CuO + H_2O$ — im Gegensatz zu dem Verhalten der Hydroxyde von Alkali- und Erdalkalimetallen herangezogen und diese Vorgänge auch quantitativ festgelegt. Weitere Versuche beziehen sich auf die Wasseraufnahme von gebranntem Kalk, die Fällung von Kupferhydroxyd durch Kalkwasser, die Fällung des nämlichen Hydroxyds durch Natronhydrat in Kupfersulfatlösung und die Neutralisierung von Säure und Basis, wozu als Beispiele Natronlauge und verdünnte Schwefelsäure verwendet werden. Bei dieser auf die Wasserstoffsubstitution bezüglichen Versuchsreihe tritt naturgemäfs auch der Begriff der Valenz zum ersten Male auf. Den Schlufs der Betrachtung bildet ein Blick auf das natürliche Vorkommen der Oxyde des Fe, Mn und Al, sowie die Benutzung des Braunsteins als Sauerstoffquelle.

Hieran schliefst sich die Untersuchung über die quantitative Zusammensetzung der Luft, die mit Pyrogallussäure als sauerstoffabsorbierendem Körper und Natronlauge in einem abgeschlossenen und nachher unter Wasser geöffneten Glasrohr geführt wird. Der Lehrgang behandelt dann weiter Schwefel und Schwefelwasserstoff, schweflige Säure, Salpetersäure, Schwefelsäure, Chlor und Chlorwasserstoff, Phosphor und Phosphorsäure, Kohlenstoff nebst Kohlensäure, Natriumkarbonat und Kohlenoxyd, endlich Silicium nebst Kieselsäure und Silikaten. Im ganzen sind gerade 100 Versuche als anschauliche Grundlage des Lehrganges mit Geschick ausgewählt; quantitativ wird u. a. die Volumzusammensetzung von H_2S, SO_2 und HCl ermittelt; berücksichtigt sind auch einige Versuche, die im Schulunterricht sonst vielfach übergangen werden, wie z. B. die Darstellung von Si.

Eine wichtige Frage, deren Beantwortung durch den ebenskizzierten Lehrgang herausgefordert wird, ist die, unter was für Bedingungen überhaupt ein solches den Unterricht sofort auf quantitative Untersuchung der chemischen Vorgänge stellendes Verfahren praktisch durchführbar erscheint. Der Berichterstatter glaubt, unter Hinweis auf die im ersten Abschnitt dieses Berichts angeführten, allgemeinen Lehrvorschriften nicht zu irren, wenn er die Meinung ausspricht, dafs wenigstens an Realgymnasien, deren Unterricht ihm aus eigener, langjähriger Erfahrung bekannt ist, der Lehrgang von Prof. Siebert nur dann — etwa in O II — durchgeführt werden könnte, wenn auf der vorangehen-

den Unterrichtsstufe (in U II) ein vorbereitender, in üblicher Weise von der qualitativen Seite der Erscheinungen ausgehender Kursus eingerichtet ist. Nur unter dieser Bedingung würden die Bedenken in Wegfall kommen, die gegen eine so zeitige Aufnahme quantitativer Versuche vom didaktischen Standpunkt aus zu erheben sind. Ob auch Prof. Siebert diese Meinung teilt, ist ja wohl möglich, läfst sich aber aus dem Vorwort seines Lehrbuchs nicht ersehen.

Um nicht zu weitschweifig zu werden, mufs sich der Berichterstatter bezüglich der beiden letzten Teile des Siebertschen Werkes auf die Bemerkung beschränken, dafs dieselben den Unterrichtsgang — in der anorganischen Chemie mit starker Beschränkung des Theoretischen, in der organischen Chemie vom Boden der Theorie aus, aber mit Bezugnahme auf eine gröfsere Anzahl bestimmter, in einem Anhange beschriebener Experimente — in sachgemäfser Weise darstellen und bis zu jener Grenze fortführen, die zwischen Schul- und Universitätsunterricht gezogen ist. Ob dabei im einzelnen nicht manches vom Verf. herangezogene Faktum besser jenseits der Grenze zu verweisen und manche andere, den chemischen Unterricht mit Physik und Biologie verknüpfende Tatsache aufzunehmen gewesen wäre, mag hier unerörtert bleiben. Die mineralogischen Anknüpfungen des ersten Teils, die reichlich sind und von zahlreichen Krystallfiguren begleitet werden, sollen auch bei dem Unterricht der oberen Stufen benutzt werden. Von der Mafsanalyse, die erst im dritten Teil beschrieben wird, ist schon vorher an passenden Stellen des Lehrganges — z. B. bei Behandlung der Alkalien — Anwendung zu machen. Die technologischen Mitteilungen berücksichtigen neuere Methoden — z. B. bei der Fabrikation der Schwefelsäure, des Ammoniaksoda, des Aluminiums u. a. — ausreichend und werden durch zahlreiche Abbildungen unterstützt; auch die zur Erläuterung der Versuche beigefügten Bilder, sowie die in Farben ausgeführte Spektraltafel, verdienen Lob.

Wieder andere Wege als die bisher besprochenen Schullehrbücher schlägt der in 4. Auflage vorliegende *Leitfaden der Chemie und Mineralogie* von Dr. Fischer und Dr. H. Krause ein. Hier wird die möglichst vielseitige Auffassung der chemischen Erscheinungen zum regulatorischen Prinzip der Stoffauswahl genommen und werden daher besonders im Anfang des Lehrganges physikalische Vorgänge, wie Lösung, Verdampfung, Krystallisation u. a., neben chemischen Prozessen verschiedenster Art, wie sie der Entwickelung von H, HCl, CO_2, NH_3 u. s. f. zu grunde liegen, in schneller Aufeinanderfolge dem Schüler vorgeführt. Derartige vergleichsweise vorgehende und dadurch das Nachdenken über das Gesehene hervorrufende Beobachtungsreihen werden auch zur Auffassung der Verbrennungserscheinungen verwendet. Dann wird ein mehr systematischer Gang eingeschlagen, der mit dem Wasserstoff als „Normalelement" beginnt. Die ersten Grundlagen der Atomtheorie und der Formelsprache werden von der Elektrolyse und Synthese der Salzsäure aus gewonnen, wobei die Gasvolumina auf Gewicht umgerechnet werden. Es folgen die

Halogene, die Elemente der Sauerstoff-, Bor-, Stickstoff-, Kohlenstoffgruppe usw. An die Versuche mit Sauerstoff und Wasser schliefsen sich theoretische Ausführungen über die Molekularhypothese, den Satz von Avogadro, die Lehre von der Valenz u. a.; auch an späteren Stellen des Lehrganges, wie z. B. bei den Arsenverbindungen, wird die Theorie mehr und mehr ausgebaut. Die Mafsanalyse wird gebührend berücksichtigt; gasometrische Methoden kommen z. B. bei Untersuchung der Feuerungsgase in Anwendung. Stöchiometrische Rechnungen finden ausgiebige Verwendung; über 300 Übungsaufgaben sind in einem Anhange zusammengestellt; derselbe enthält auch einige analytische Tafeln für die praktischen Übungen. Der den Schlufs bildende Abschnitt über organische Chemie geht von der Elementaranalyse aus und fafst vorzugsweise die Vorgänge des pflanzlichen und tierischen Stoffwechsels ins Auge. Das Ganze erscheint als ein höchst beachtenswertes Hilfsmittel, das die Bedürfnisse des praktischen Unterrichts in erster Linie berücksichtigt und eben nur ein Schulbuch sein will.

Einen für Seminare bestimmten *Grundrifs der Chemie* haben Prof. Kraus und Prof. Böttger herausgegeben. Der Unterricht beginnt in methodischer Form mit der Untersuchung der Luft und des Wassers und schliefst daran einen durchweg von bestimmten Versuchen ausgehenden Lehrgang der anorganischen, organischen und physiologischen Chemie; die Aufnahme dieses letzteren Abschnitts ist im Hinblick auf das Verständnis der Ernährungsvorgänge und der Nahrungsmittellehre sicher zu billigen. Methodische Gesichtspunkte blicken überall hindurch, so besonders in den zahlreichen Fragen und Übungsaufgaben, die den ganzen Lehrgang durchziehen. Wie es dem Zwecke des Buches entspricht, wird in der organischen Chemie von Strukturbetrachtungen wenig Anwendung gemacht, vielmehr tritt die praktische Anwendung der Stoffe in den Vordergrund. Besondere Sorgfalt wurde den Fremdwörtern gewidmet, die ohne Ausnahme etymologische Erklärung finden. Auch dieses Werk darf als eine wertvolle Bereicherung der chemischen Unterrichtsliteratur bezeichnet werden.

Von längst bewährten Unterrichtsbüchern sind der *Leitfaden für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie* von Prof. Arendt, der in gedrängter Kürze und nach Lektionen geordnet den Lehrstoff nach methodischen Grundsätzen zusammenstellt, ferner die durch scharfe Gliederung des Lehrverfahrens und knappeste Stoffbeschränkung mustergültige *Vorschule der Chemie und Mineralogie* von Direktor Dr. Börner und der besonders durch Aufnahme interessanter technologischer Tatsachen und Bilder beachtenswerte *Leitfaden der Chemie* für Realschulen von Oberl. Ebeling in verbesserten Neuauflagen erschienen.

Zum Zweck von Wiederholungen hat E. Piltz eine *Kleine anorganische Chemie* in streng systematischer Form zusammengestellt, die in ihren Definitionen und zusammenfassenden Übersichten vieles Annehmbare enthält. Zur Empfehlung eines solchen „Systemheftes" sagt Verf. im

Vorwort: „So notwendig es auch ist, dafs dem Schüler der Weg leicht ablaufbar gehalten bleibt, auf dem er vom Ansehen zum Einsehen geführt wurde, so mufs doch im weiteren Verlaufe angestrebt werden, dafs das Wissen des Lernenden auch nach fachwissenschaftlich-logischen Reihen mit Sicherheit reproduziert werden kann.“ Auch ein kleines Büchlein von H. Blücher könnte zu ähnlichem Zweck für die organische Chemie benutzt werden, doch hat es mehr den Charakter einer populären Einführung.

Je weiter in wissenschaftlicher Hinsicht neuerdings das Grenzgebiet zwischen Chemie und Physik ausgebaut wird, desto mehr tritt für den Schulunterricht die Frage in den Vordergrund, inwieweit er etwa die neueren physikalisch-chemischen Forschungsergebnisse aufnehmen oder wenigstens ihr Verständnis vorbereiten könnte. Es ist wahrscheinlich, dafs ein nicht unbedeutender Teil des Lehrstoffs, den wir gegenwärtig noch als ganz unumgänglich für den chemischen Unterricht zu betrachten gewohnt sind, dereinst als Ballast über Bord geworfen und durch anderes weniger notizenhaftes Material ersetzt werden wird. Zu solchen Gedanken wird man teils durch die auf den Naturforscherversammlungen der letzten Jahre in Aachen und Hamburg — z. B. von Van't Hoff, Ostwald, Nernst, Kaufmann, Paul und anderen Vertretern der physikalisch-chemischen Forschungsrichtung — gehaltenen Vorträge (siehe Schriftenverzeichnis) teils durch eine Reihe bedeutsamer, neuerer Werke angeregt, die den auf genanntem Gebiet im Laufe der letzten Jahrzehnte gemachten Fortschritt überblicken lassen. Hierher gehört vor allem die *Theoretische Chemie* von Prof. Nernst, die in vorigem Berichtsjahr in 3. Auflage erschienen ist und von jedem Lehrer der Chemie an höheren Schulen zu Rate gezogen werden sollte, wenn er im Unterricht nicht bei der blofsen Beschreibung und Formulierung der chemischen Vorgänge stehen bleiben will. Ist doch auch die einfachste chemische Reaktion stets derart mit physikalischen Begleiterscheinungen verknüpft und von physikalischen Ursachen abhängig, dafs sie nur unter sorgfältigster Rücksicht auf diese Umstände dem Anfänger verständlich gemacht werden kann! Bis zu einem gewissen Grade wird dies ja auch von der bisherigen Methodik unseres Lehrgebiets anerkannt, wie z. B. ein Blick in die oben erwähnte Abhandlung von Prof. Krug über das induktive Denken im chemischen Unterricht erweist. Aber die allgemeine Aufgabe, den gesamten chemischen und physikalischen Unterrichtsbetrieb an höheren Lehranstalten auf eine gemeinsame Grundlage zu stellen und von gemeinsamen, didaktischen Gesichtspunkten aus zu gestalten, ist bisher noch niemals ernstlich in Angriff genommen, sondern bestenfalls nur als ein wünschenswertes Idealziel hingestellt worden.

Zu den Schriften, die einen gangbaren Weg in das physikalisch-chemische Grenzgebiet eröffnen, gehören aufser den Werken von Nernst und Ostwald in erster Reihe die Abhandlungen von Van't Hoff, von denen einige auch in früheren Berichten (s. Jb. XI, 9) erwähnt worden

sind. Diesmal liegt uns das erste Heft der Vorlesungen Van't Hoffs *Über theoretische und physikalische Chemie* vor, das die chemische Dynamik behandelt. Zu einer detaillierten Besprechung eines solchen Werkes ist hier nicht der Ort; doch möchte der Berichterstatter auf eine Eigenart der erwähnten Vorlesungen hinweisen, die darin besteht, zunächst von einem dem Experiment zugänglichen Einzelfall auszugehen und von diesem aus die allgemeineren Erörterungen zu entwickeln. Es geschieht dies in vorliegendem Heft z. B. bei dem Vergleich der physikalischen Gleichgewichtszustände des Benzols mit den analogen chemischen Zuständen, wie sie bei der Cyansäure und ihren Modifikationen (Cyanursäure und Cyamelid) hervortreten, desgleichen bei Erörterung der Wasserdampfspannung der Hydrate und in anderen Fällen. Überraschende Aufklärung über die Löslichkeitsverhältnisse der Salze gewährt das von Van't Hoff weiter ausgebaute, graphische Verfahren, das die Existenzbedingungen einer gröfseren Zahl nebeneinander in Lösung befindlicher Salze zu veranschaulichen gestattet. Durch die Theorie der elektrolytischen Dissoziation in ihrer Anwendung auf die chemische Dynamik fällt ein ganz neues Licht auf zahlreiche, jedem Chemiker geläufige Reaktionen und Umsetzungen, deren quantitative Vorausbestimmung aber in früherer Zeit ganz umöglich erschien. Solchen Fortschritten gegenüber sollte sich auch der Chemielehrer an ein näheres Studium des früher mehr vernachlässigten, physikalisch-chemischen Grenzgebiets heranmachen, wenn auch eine volle Verwendung des auf diesem Felde neuerdings Errungenen für den Zweck der Schule zur Zeit noch unmöglich erscheint. An geeigneter Stelle auf den oberen Stufen des Unterrichts an die gewöhnlichen Schulexperimente — wie z. B. die elektrolytische Zerlegung der verdünnten Schwefelsäure oder die noch einfachere Reaktion der Wasserstoffentwickelung aus Säure und Metall — anknüpfende Fragestellungen können immerhin auch dem Schüler eine Vorstellung davon geben, welcher Reichtum von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen sich aus derartigen Erscheinungen gewinnen läfst! Wie im chemischen Schulunterricht gewisse Grundvorstellungen der physikalischen Chemie nutzbar gemacht werden können, ist übrigens schon in früheren Berichten (vgl. u. a. Jb. II, B. 282; XV, 71—72) angedeutet worden.

Eine elementare Einführung in den genannten Forschungszweig bildet die *Physikalische Chemie* von Van Deventer, die bereits in Jb. XII, 40 besprochen ist und jetzt in 2. Auflage vorliegt. Hier findet sich das wichtigste Tatsachenmaterial in übersichtlicher, knapper Form und ohne Ansprüche an tiefere mathematische oder physikalische Vorbildung zusammengestellt; eine Reihe neuerer Ergebnisse — z. B. auf Seite 32 und 157 bis 158 über die Elemente Helium, Neon, Krypton, Xenon u. dgl. — ist nachgetragen.

Eine anderes epochemachendes Werk auf dem in Rede stehenden Gebiete, die *Grundlinien der anorganischen Chemie* von Prof. Ostwald, der neben Van't Hoff und Nernst einer der tätigsten Forscher jenes

Arbeitsfeldes ist, kommt insofern auch dem Schulunterricht entgegen, als das Theoretische vielfach an die Einzelerscheinungen angeschlossen und dadurch eine viel prägnantere Anschaulichkeit erreicht wird als bei dem umgekehrten Verfahren; im Gegensatz zu dem breiter angelegten Werke von Nernst werden Literaturnachweise nicht gegeben. Eine mehr nebensächliche Ausstellung, die Van Deventer an dem Buche von Ostwald in einem Aufsatz der Poskeschen Zeitschrift gemacht hat, betrifft die Erklärung, die in den „Grundlinien" der bekannten Entwickelung von SO_2 aus Schwefelsäure mittels Kupfer zugrunde gelegt wird; es wird dabei von den Gleichungen: $Cu + H_2SO_4 = CuSO_4 + 2\,H$ und $H_2 + H_2SO_4 = 2\,H_2O + SO_2$ ausgegangen, während Van Deventer entsprechend der notwendigen Konzentration der Säure eine oxydierende Wirkung derselben nach der Gleichung $H_2SO_4 = H_2O + SO_2 + O$ annimmt; zugleicht weist er darauf hin, dafs man vorgeschritteneren Schülern hierbei sagen könnte, dafs die verdünnte Säure Ionen enthält, die konzentrierte Säure dagegen nur ungespaltene Moleküle. Der Berichterstatter citiert dieses Beispiel, über das übrigens auch Prof. Krug in der oben erwähnten Abhandlung (S. 21) einige Bemerkungen macht, nur um zu zeigen, mit welcher Vorsicht die neueren physikalisch-chemischen Theorieen in den elementaren Unterricht einzuführen sind.

Von sonstigen wissenschaftlichen Schriften über physikalische Chemie mögen hier nur das *Lehrbuch der Elektrochemie* von Le Blanc, eine Monographie von Willet L. Hardin *über die Verflüssigung der Gase* in deutscher Übersetzung von Prof. Traube, sowie ein Aufsatz von Raoul Pictet zur *mechanischen Theorie der Explosivstoffe* in der Zeitschrift für komprimierte und flüssige Gase als beachtenswert erwähnt sein. Die berühmte Abhandlung Van't Hoffs über *das chemische Gleichgewicht* wurde in der Ostwaldschen Klassikersammlung durch Bredig herausgegeben.

Die Neuausgabe des umfangreichen *Handbuchs der organischen Chemie* von Beilstein unter Redaktion von P. Jacobson ist bis zum 12. Heft des Ergänzungsbandes vorgeschritten.

Ein willkommenes, wissenschaftliches Hilfsmittel für den Unterricht in der analytischen Chemie ist das *Kurze Lehrbuch* dieser Disziplin von Prof. Treadwell in Zürich, das in zwei Bänden erschienen ist. Der uns vorliegende erste Band beginnt mit Methoden der Oxydation und Reduktion, wie sie häufig im praktischen Unterricht auszuführen sind, und erläutert dann die Gesetze der chemischen Massenwirkung und der Dissoziation, die auch bei analytischen Arbeiten für das Verständnis der Reaktionen und für die Beurteilung des einzuschlagenden Verfahrens — z. B. beim Umkrystallisieren gewisser Salze, bei hydrolytischen Vorgängen, beim Zusatz eines Fällungsmittels in geringer oder überschüssiger Menge, bei Färbungsreaktionen u. dgl. — von wesentlicher didaktischer Bedeutung sind. Unter den Methoden zur Untersuchung der Körper auf trockenem Wege wird u. a. die Reduktion am Kohlensodastäbchen nach

Bunsen genau beschrieben, die wegen ihrer Einfachheit und Präzision auch für den Schullaboratoriumsunterricht zu empfehlen ist. Um den Anfänger an exaktes Arbeiten zu gewöhnen, läfst Verf. nur Reagentien mit bestimmtem Titer — also z. B. doppeltnormale, einfach-, halb- oder $^1/_{10}$-normale Lösungen — verwenden und auch die zu analysierende Substanz stets abwägen; nur auf diese Weise lernt der Schüler aus der Gröfse eines gewonnenen Niederschlages das Quantum eines vorhandenen Elements richtig abschätzen und die Empfindlichkeit der Reagentien sachgemäfs beurteilen. Die zur Einsicht in den Gang der Analyse notwendigen Einzel- und Gruppenreaktionen werden im ersten Hauptteil des Werkes in gründlichster Weise behandelt, wobei stets auch die Trennungsmethoden und die Umsetzungsgleichungen in Betracht kommen. Der zweite, dem äufseren Umfange nach kürzere Teil enthält neben der Anleitung zur Vorprüfung, Auflösung und Aufschliefsung der Substanz vorwiegend Tabellen zur Analyse, deren Übersichtlichkeit zu rühmen ist. In einem Anhange werden auch seltenere Elemente zumal Erdmetalle — wie Ce, Y, Er — berücksichtigt und ein Gang zur Untersuchung des Gadolinits, sowie der Platinmetalle mitgeteilt. Das Werk gibt zahlreiche praktische Winke für den Laboratoriumsunterricht, deren Beachtung auch dem Lehrer der Chemie an höheren Schulen nützlich sein wird, und verdient unsere volle Anerkennung, da es den Bedürfnissen des Unterrichts entgegenkommt. Auch die Einleitung in die chemische Analyse von Prof. Medicus, deren erstes die qualitative Analyse behandelndes Heft in 10. und 11. Auflage dem Berichterstatter vorliegt, berücksichtigt jetzt die neueren Anschauungen über die Dissoziation in Lösungen und die Ionentheorie; der übrige Inhalt ist bezüglich einzelner Reaktionen ebenfalls umgearbeitet worden. Die Verbreitung des altbewährten Buches spricht am besten für seine Brauchbarkeit.

Über die zumal auf physiologischem und technischem Gebiet mehr und mehr an Bedeutung gewinnenden *Enzyme* bringt ein Werk von Reynolds Green (in deutscher Übersetzung von W. Windisch) eine äufserst reichhaltige Zusammenfassung. Bezüglich sonstiger wissenschaftlicher Neuerscheinungen ist auf die Fachschriften in den früher mehrfach angegebenen Quellen zu verweisen. Ein lesbares, kurzes Referat darüber an dieser Stelle zu geben, ist bei der gewaltigen Ausdehnung der chemischen Fachliteratur einfach unmöglich und erscheint bei dem Vorhandensein trefflicher Jahresberichte und zusammenfassender Übersichten auch überflüssig.

In einem sehr lesenswerten Programm berichtet Oberl. Mellmann aus eigener Anschauung über die *chemische Industrie auf der letzten Pariser Weltausstellung,* die ein sorgfältig zusammengestelltes, fast lückenloses Bild von dem Ineinandergreifen der verschiedenen Industriezweige, sowie der Mannigfaltigkeit der chemischen Produkte gab und auch deutlich den von Deutschland auf diesem Gebiete errungenen Vorsprung — zumal in der Kalisalz- und Farbenindustrie — erkennen liefs. Um von

dieser nationalökonomisch hochbedeutsamen Stellung nicht wieder hinabzusinken, dazu wird auch der chemische Unterricht, und zwar nicht blofs der fachmännische, sondern in bescheidenen Grenzen auch der schulmäfsige, sein Teil beizutragen haben!

2. Mineralogie.

Mehrere der im Abschnitt Chemie genannten Schulbücher berücksichtigen auch die Mineralogie, da ja beide Lehrzweige vielfach — und an unseren norddeutschen Lehranstalten wohl jetzt ausnahmslos — in engster Verbindung miteinander auftreten. Doch wird nur in wenigen Büchern ein Hauptziel des Unterrichts, nämlich dem Schüler eine Einsicht in den inneren Zusammenhang des chemischen, mineralogischen, geologischen, physikalischen und geographischen Einzelwissens und damit eine propädeutische Grundlage für seine ganze wissenschaftliche Bildung zu geben, in zweckentsprechender Weise betont und in der Stoffauswahl zur Geltung gebracht; sie beschränken sich meist auf eine kurze Charakteristik einer Reihe von Mineralien, die dem chemischen Lehrgange eingefügt sind, oder knüpfen umgekehrt einzelne chemische Versuche an die Betrachtung gewisser ausgewählter Mineralien an. Der schon im vorangehenden Abschnitt dieses Berichts gerühmte *Leitfaden* von Dr. Fischer und Dr. Krause versucht in seinem mineralogischen Abschnitt den angeführten Gesichtspunkten entsprechend eine zusammenhängende Darstellung von dem mineralogischen, petrographischen und geologischen Aufbau der Erdrinde zu geben und deutet zugleich einen Weg an, auf dem im Unterricht die mineralogischen Einzeltatsachen dem Schüler zu sicherer Anschauung gebracht werden können. Hierzu dienen vor allem praktische Übungen im Untersuchen und Bestimmen einer beschränkteren Zahl von Mineralien, die am besten wohl im Laboratoriumsunterricht vorzunehmen sind und dem Schüler Gelegenheit geben, seine im vorangehenden chemischen Unterricht erworbenen Kenntnisse nun auch auf das mineralogische Gebiet selbsttätig anzuwenden. Der von den Verfassern des Leitfadens citierte Ausspruch von Berzelius: „Die Mineralogie ist die Chemie der natürlich vorkommenden Verbindungen" deutet die in vorliegendem Falle allein zweckmäfsige Lehrmethode an, die darin zu bestehen hat, den Schüler an eigenen Erfahrungen jenen engen Zusammenhang zwischen Chemie und Mineralogie nachzuweisen und ihm erst dann, wenn er durch länger fortgesetzte Übung eine anschaulich sichere Grundlage über die chemische Zusammensetzung der Mineralien erworben hat, an eine zusammenhängende Betrachtung der Erdrinde heranzuführen. An unseren Realgymnasien würde nach Ansicht des Berichterstatters etwa das zweite Halbjahr von U I die für eine solche praktische Einführung in die Mineralogie am meisten geeignete Stelle des chemischen Lehrganges sein, da erst auf dieser Stufe die für das Verständnis unentbehrlichen Vorkenntnisse über die chemischen Eigenschaften der Metalle und Metallsalze erworben zu sein pflegen. Die übereilte Einführung des mineralogischen

Unterrichts in Lehrstufen, auf denen der Schüler weder in sachlicher noch in formaler Hinsicht ausreichendes Verständnis dafür zu haben vermag, macht die oft beklagten und wohl allgemein zugestandenen Mifserfolge auf diesem Gebiete durchaus erklärlich. Das blofs äufserliche Betrachten einzelner vorgezeigter Mineralhandstücke und das Anhören der über sie vom Lehrer gegebenen Mitteilungen hat keinen didaktischen Wert; für den Schüler läuft dabei die Sache meist darauf hinaus, dafs er sich eine Reihe von Mineralnamen gedächtnismäfsig aneignet und auch diese, wenn sie nicht fortdauernd „repetiert" werden, schnell wieder vergifst! Anders liegen die Verhältnisse allerdings hinsichtlich der krystallographischen Grundbegriffe, die schon auf der Unterstufe des chemischen Unterrichts nicht entbehrt werden können und daher am besten wohl in O II dem propädeutischen Kursus einzufügen sind, zumal sie dort in nähere Beziehung zum Unterricht in der Stereometrie gebracht werden können und eine willkommene Ergänzung desselben nach der Seite des Anschaulichen hin geben; rechnerische Anwendungen sind nach Krummes Vorgang ganz dem mathematischen Unterricht zuzuweisen.

Ein Unterrichtsgang, der den eben angedeuteten methodischen Gesichtspunkten — wenigstens teilweise und nur, wie es scheint, für ein tiefer gestecktes Ziel — Rechnung trägt, wurde von G. Bender als Programmabhandlung in einem *Kurzen Leitfaden für den Unterricht in der Mineralogie und Geologie* dargestellt. Hier werden bei den Metallen auch die praktischen Erkennungsmerkmale bei Untersuchung ihrer Verbindungen, z. B. mit dem Lötrohr, beim Erhitzen auf Kohle, mit Soda usw., in den Vordergrund gestellt, und man kann voraussetzen, dafs sie im Unterricht von den Schülern in selbsttätiger Weise geprüft und aufgefafst werden sollen. Dafs der Leitfaden aufserdem eine knappe Zusammenstellung der wichtigsten chemischen Eigenschaften der Metalloide enthält, erklärt sich wohl aus der Absicht des Verf., eben der engen Verbindung solcher Tatsachen mit dem mineralogischen Unterricht Rechnung zu tragen und das zusammenzustellen, was er zum Verständnis für unentbehrlich hält. Von Geologie, die auch im Titel genannt ist, ist in dem vorliegenden Heft nichts zu entdecken.

Mit Spannung hat der Berichterstatter das für obere Realschulklassen Österreichs bestimmte *Lehrbuch der Mineralogie und Geologie* von Prof. Twrdy in die Hand genommen, da dessen im vorigen Bericht erwähnte Einführung in die Krystallographie grofses methodisches Geschick und umfassende Lehrerfahrung bekundete. Ein zunächst in das Auge springender Vorzug des neuen Buches — von der schönen, äufseren Ausstattung desselben ganz abgesehen — besteht in der musterhaften Art, mit der im krystallographischen Teile der Zusammenhang zwischen Symmetrieebenen, Krystallachsen und Parameterverhältnis — ein ganz wesentliches Moment, dessen Nichtbeachtung in anderen Schulbüchern vielfach zu unrichtiger Auffassung, z. B. des Gegensatzes der hexagonalen und quadratischen Formen zu denen der übrigen Krystallsysteme führte — zum

Verständnis gebracht und zu einem die ganze Formenlehre durchziehenden Leitmotiv herausgearbeitet wird. Ebenso werden die optischen Eigenschaften der Krystalle in zwei getrennten Abschnitten auf S. 77 und 82 je für ein- und zweiachsige Formen — ebenfalls eine der sonst dunkelsten und unklarsten Partieen der Schulbücher — in helles Licht gestellt und auch der Parallelismus zwischen den physikalischen und morphologischen Eigenschaften der Krystalle klar, wenn auch dem elementarwissenschaftlichen Standpunkt des Unterrichts entsprechend, nur andeutungsweise, entwickelt. Die Bildungsweise der Mineralien kommt besonders in dem Abschnitt über Erzlagerstätten in Betracht. Eine beigefügte „tabellarische Übersicht der wichtigsten Mineralien“ faſst die im Unterricht vorgekommenen, chemischen und mineralogischen Erkennungsmerkmale zusammen. Sehr eingehend wird die Geologie behandelt; vorangeschickt sind einleitende Bemerkungen über die Lagerungsverhältnisse, dann folgt die Charakteristik der Gesteine, unter denen die Eruptivgesteine in „Tiefengesteine“ und „Erguſsgesteine“, die Schichtgesteine in krystallinische Schiefer (incl. Gneis), chemische Sedimentärgesteine (wie Gips u. a.), organogene Sedimentärgesteine und Trümmergesteine eingeteilt werden. In der dynamischen Geologie treten die neueren Anschauungen bezw. der Verwerfungsspalten, der Schollen- und Horstbildung, des Tangentialdruckes als wesentlicher Ursache der Gebirgsauffaltung u. a. mit Recht in den Vordergrund; bei der Darstellung der historischen Geologie sind die in Österreich-Ungarn gut entwickelten Formationen naturgemäſs zum Ausgangspunkt genommen, da nur an einer dem Schüler anschaulich bekannten Terraingliederung die Frage nach ihrem inneren Aufbau und ihrer Entstehung angeknüpft werden kann. Die als Leitfossilien erwähnten Tiere sind in einem Anhange auch nach den wichtigsten zoologisch-paläontologischen Merkmalen erläutert. Zahlreiche Krystallfiguren, geologische Landschaftsbilder, schematische Darstellungen der Lagerungsverhältnisse und paläontologische Abbildungen begleiten den anschaulich geschriebenen und mit Sachkenntnis durchgearbeiteten Text. Aus der streng geschlossenen, systematischen Form des Ganzen kann für ein den obersten Klassen dienendes Buch kein Vorwurf hergeleitet werden. Wir müssen dem Verfasser dankbar sein, daſs er durch einen solchen zusammenfassenden Leitfaden den mineralogisch-geologischen Unterricht unterstützt hat, wenn er uns auch über die praktische Ausgestaltung desselben in Zweifel läſst. Den Unterricht an der Hand des Lehrbuchs etwa nach Art eines Hochschulkollegs einzurichten, würde uns verfehlt erscheinen; die Hauptfrage bleibt auch hier immer die, auf welche Weise und in welchem Stufengange der Schüler zum Beobachten und richtigen Auffassen der natürlichen Objekte und Vorgänge selbst als dem Rohstoff aller Erfahrung gebracht werden könnte!

Das jetzt in 6. Auflage erschienene *Lehrbuch der Mineralogie und Geologie* von Prof. Zängerle in München ist ebenfalls als ein solches zu bezeichnen, das den oben entwickelten Gesichtspunkten Rechnung trägt.

soweit dies in einem systematisch geordneten Buche möglich ist. Neubearbeitet wurde der ganze geologische Abschnitt, der jedoch in der Darstellung der Lagerungsverhältnisse und der Gebirgsbildung die bei Twrdy vorhandene Klarheit bei weitem nicht erreicht. Warum knüpft Verf. nicht häufiger an die hochinteressanten, geologischen Verhältnisse — z. B. der bayerischen Kalkalpen, der Frankenjura, der bayerischen Hochebene in der Umgegend Münchens — an und gibt etwa in Profilen und geologischen Spezialkärtchen einen festen Boden, von dem der Unterricht — speziell in dem bayerischen Heimatlande seiner Schüler — ausgehen könnte? Dadurch würde die Benutzung seines Buches sicher keinen Abbruch erfahren! Die aus dem Atlas von Debes entlehnte geologische Spezialkarte von Mitteleuropa ist ja willkommen, aber sie ist als zu allgemein, dem Schüler doch schwer verständlich zu machen.

Von Hilfsmitteln des mineralogisch-geologischen Unterrichts sind Kobelts *Tafeln zur Bestimmung der Mineralien* durch chemische Untersuchung in 14. neubearbeiteter Auflage erschienen; eine genauere, möglichst an der Hand des praktischen Laboratoriumsunterrichts durchzuführende Prüfung derselben hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für den Schulunterricht, wäre sehr erwünscht. Ohne eine solche hält Ref. sein Urteil lieber zurück.

Huberts Büchlein *Was mufs man von der Mineralogie und Gesteinskunde wissen?* ist dem Berichterstatter nur durch den vielversprechenden Titel aufgefallen.

Als wertvolle wissenschaftliche Schriften sind hier Prof. Keilhacks *Einführung in das Verständnis der geologisch-agronomischen Spezialkarten des norddeutschen Flachlandes* und Prof. Wahnschaffes Monographie *Die Ursachen der Oberflächengestaltung des norddeutschen Flachlandes* in erster Linie zu nennen. Sie bringen dem auf das norddeutsche Flachland mit seinen Exkursionen angewiesenen Lehrer das zu seiner eigenen Instruktion unentbehrliche wissenschaftliche Material; die umfangreiche Schrift von Wahnschaffe gibt neben zahlreichen Profilen und Karten u. a. auch folgende geologische Lokalbilder: Granithöcker von Kamenz, Pfuhl im oberen Geschiebemergel bei Brüssow, Kamm einer Endmoräne bei Feldberg i. M., Geröllzug von Neu-Rosow bei Stettin, Weichseltal mit dem westlichen Steilgehänge (nach G. Berendt), Blick in das alte Odertal von den Holzbergen im Ländchen Bellin, Fahrstrafse durch Talsand, Hechtsee bei Feldberg i. M., Düne mit Humusstreifen bei Marwitz. In der Darstellung wird übrigens nicht nur die Diluvialdecke, sondern auch der aus älteren Formationen aufgebaute Untergrund, soweit er durch Tiefbohrungen sicher ermittelt ist, eingehend berücksichtigt. Die in den „Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde“ 1891 zuerst erschienene Abhandlung ist jetzt in 2. Auflage herausgegeben.

Von Spezialschriften geologischen Inhalts, die etwa allgemeineres Interesse haben könnten, sind im Schriftenverzeichnis einige Abhandlungen von Branco und Fraas, Leuk, Müller, v. Fritsch u. a. aufgeführt.

Irgend welche Vollständigkeit läſst sich hier ebensowenig wie in der Chemie durchführen; auch wird es der Fachmann am besten wissen, was für Literatur ihm zu seinen Arbeiten notwendig ist.

Als Anschauungsmittel sind zu nennen: die *Anschauungsbilder* von Haas für den Unterricht in der Geologie und die schon in früheren Berichten rühmend erwähnten *Paläontologischen Wandtafeln* von Prof. Zittel, die jetzt mit Tafel 73 zum Abschluſs gekommen sind.

Eine sorgfältig durchgearbeitete und zahlreiche Ergebnisse der neueren Tiefseeforschung zusammenfassende Programmabhandlung von Dr. Fischer in Leipzig behandelt die *Sedimentbildung am heutigen Meeresboden* und berührt darin Tatsachen, die auch auf Vorkommnisse in geologisch älteren Sedimentbildungen ein Licht werfen. Es ist dem Verf. gut gelungen, an der Hand der wissenschaftlichen Literatur, die überall citiert wird, das interessante Thema faſslich darzustellen. Zwei beigegebene Tafeln bringen Abbildungen von Tieren und Diatomeen des Plankton und Tiefseeschlammes, die dem hervorragenden Werke von Chun „Aus den Tiefen des Weltmeeres“ entnommen sind. Merkwürdige, in groſser Tiefe auftretende Manganeisenknollen sind ebenfalls durch einige Bilder veranschaulicht. Die Abhandlung verdient auch insofern Beachtung, als sie manche der Angaben über recente Meeresabsätze in Lehrbüchern als irrig oder unvollständig erkennen läſst.

IV. Physik.

1. Allgemeines.

A. Lehrverfahren.

a) Allgemeines und Oberstufe.

Die im Berichtsjahr erschienenen neuen *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preuſsen* haben für die Physik einige von den bisherigen abweichende Bestimmungen gebracht. Zunächst sind die Lehraufgaben vielfach bestimmter bezeichnet worden; so hieſs es bei O III der Gymnasien bisher: „Mechanische Erscheinungen“; jetzt: „Einfachste Erscheinungen aus der Mechanik fester, flüssiger und gasförmiger Körper“. Bei der Wärmelehre werden jetzt die „Anwendungen auf Meteorologie“ ausdrücklich genannt; bei der Elektrizität ist der Zusatz gemacht „insbesondere Galvanismus“; unter die Lehraufgaben der I der Realanstalten sind neu aufgenommen „Strahlungserscheinungen der Elektrizität“ u. s. f. Ausgeschieden sind Optik und Akustik für den propädeutischen Kursus am Gymnasium, doch sollen sie auch fernerhin an solchen Anstalten, an denen in der Regel ein starker Abgang am Schluſs der U II stattfindet behandelt werden; an den Gymnasien, die für das Griechische Ersatzunterricht eingeführt haben, sollen sie Gegenstand des letzteren sein. Hinsichtlich der methodischen Behandlung ist jetzt für den ersten Kursu

überall die experimentelle Behandlung vorgeschrieben; für die Oberstufe ist neu die Vorschrift der mathematischen Behandlung der Hauptgesetze. Erfreulicherweise findet sich die Anweisung, dafs im ersten Kursus den nach Abschlufs der U II abgehenden Schülern ein möglichst abgerundetes Bild der wichtigsten Lehren der Physik mit ins Leben zu geben sei, in den neuen Lehrplänen nicht mehr vor; auch die nicht mehr zeitgemäfse Vorschrift, dafs der physikalische Unterricht an der Oberrealschule mit einer „kurzgefafsten Aufklärung über Gegenstand und Aufgabe der Physik" zu beginnen habe, ist verschwunden. Ganz besonders willkommen wird vielen die Ermächtigung sein, dafs die Lehraufgaben von einer Klassenstufe auf eine andere verschoben werden dürfen; dadurch wird es möglich sein, im Hauptkursus die Mechanik vor der Elektrizitätslehre zu erledigen. Leider ist in der U II der Realgymnasien eine Verminderung der für die Naturwissenschaften angesetzten wöchentlichen Stundenzahl um eine zu verzeichnen. Zum Ausgleich hat man den botanischen Unterricht in O III fortfallen lassen und dafür Mechanik und Wärmelehre auf diese Klassenstufe verlegt, so dafs rein rechnungsmäfsig allerdings gerade die Physik keine Einbufse erlitten hat. Einer eingehenderen Besprechung unterzieht Poske die neuen Lehrpläne.

Auf der Giefsener Versammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften hielt Poske einen Vortrag *Über Grundfragen des physikalischen Unterrichts,* in dem er als Richtschnur für den letzteren den Satz aufstellte: „Der Unterricht ist so einzurichten, dafs dieser Werdegang des naturwissenschaftlichen Erkennens (Anpassung der Gedanken an die Tatsachen und der Gedanken aneinander) auch im Geiste des Schülers sich vollzieht; der Lehrstoff darf nicht dogmatisch übermittelt werden, sondern er mufs in fortgesetzter Denkarbeit an der Hand der Tatsachen erarbeitet werden." Den Grund dafür, weshalb im Unterrichte vielfach nicht in diesem Sinne verfahren werde, erblickte der Vortragende in der systematisch-deduktiven Fassung der meisten Lehrbücher, die allerdings auf einer früheren Richtung der Wissenschaft selbst (Descartes, Newton, Kant) beruhe. Dieses Charakters müfsten die Lehrbücher entkleidet werden; „am meisten zweckentsprechend würde ein Lehrbuch sein, das den Stoff in übersichtlicher Anordnung darböte und den methodischen Gang weder zu genau vorschriebe, noch auch ihm allzugrofse Schwierigkeiten in den Weg legte". Anwendungen und weitere Ausführungen, wie die barometrische Höhenformel, die Wurfkurve usw., seien der Mathematik zuzuweisen. Zum Schlufs forderte der Vortragende, dafs die Physik auch mit dem in Beziehung zu setzen sei, was man Weltanschauung nenne. Der an den Vortrag sich anschliefsende Meinungsaustausch streifte nur das eigentliche Thema; irgend welche erwähnenswerte Ergänzung ergab derselbe nicht. — Ähnlichen Gedanken geht Zepf in seiner Programmabhandlung *Wie können die Methoden naturwissenschaftlicher Forschung für den Unterricht fruchtbar gemacht werden?* nach. Er legt zunächst den Weg dar, auf welchem

Galilei zu den Gesetzen der Fall- und Wurfbewegung kommt und abstrahiert daraus die Methoden der Forschung, die er mit den Worten kennzeichnet: 1. Beobachtung und Experiment, 2. die naturwissenschaftlichen Gesetze, 3. Induktion und Deduktion, 4. Prinzip der Kontinuität, 5. Prinzip der Anschaulichkeit. Bei der Beantwortung der Frage, wie nun der Unterricht zu gestalten sei, damit er sich diese Methoden zu eigen mache, stellt der Verf. fest, dafs man von dem von Galilei angewandten, dem in der Geometrie üblichen nachgebildeten Schlufsverfahren absehen müsse, auch durch Verwendung von Gleichungen anstatt der Galileischen Proportionen das Verfahren abzukürzen habe; im übrigen könne der Unterricht ganz im Sinne Galileis erteilt werden. Man könne aus der Galileischen Definition der Fallbewegung das Fallstreckengesetz deduzieren und experimentell an der schiefen Ebene prüfen. Zweckmäfsiger und keineswegs gegen Galileis Methode verstofsend sei es, von den Versuchen an der schiefen Ebene auszugehen. Hieran könne sich die experimentelle Bestimmung von g schliefsen. Alsdann würde zu zeigen sein, dafs bei positivem Neigungswinkel eine Beschleunigung, bei negativem eine Verzögerung stattfinde, bei dem Neigungswinkel 0° werde weder das eine, noch das andere stattfinden (Trägheitsgesetz). An der Kombination einer schrägen und einer horizontalen Fallrinne seien dann Messungen von Endgeschwindigkeiten vorzunehmen und durch Hinausrollen der Kugel über das Ende der horizontalen Rinne die Wurfparabel zu erzeugen. Nunmehr läfst sich — der Verf. zeigt näher wie — ein Zusammenhang zwischen der Wurfparabel und den Planetenbahnen herstellen. Mit den Keplerschen Gesetzen schliefst dieser Teil der Abhandlung. Um aber auch ein Beispiel zu geben für einen Unterrichtsgang, in dem die Induktion vorherrscht, legt der Verf. dann noch einen Weg dar, der die Aufstellung des Ohmschen und des Jouleschen Gesetzes zum Ziel hat. Vorbedingung für ein derartiges Unterrichtsverfahren ist allerdings eine gute Apparatensammlung und eine gute Bibliothek. — Auch Ott empfiehlt in seiner Abhandlung *Wie lassen sich die Anregungen, die Newton in seiner Optik gibt, für den Unterricht verwerten?* den Anschlufs des Unterrichts an die Werke der Quellenschriftsteller. Als sehr geeignet dazu, dem Unterricht als Grundlage zu dienen, erachtet er Newtons Schrift Optics usw., weil N. hier seine Untersuchungen nicht auf einer bereits fertigen Theorie aufbaut, sondern eine solche eben erst im Verlaufe seiner Untersuchungen aus der Erfahrung und den Experimenten gewinnen will. Aber der Verf. mufs selbst zugeben, dafs der Unterricht N. doch nur zum Teile folgen kann. In den Definitionen und Axiomen, mit denen N. beginnt, verfährt dieser so, dafs er nachträglich das aufgestellte Gesetz experimentell bestätigt, für die Schule ist aber der entgegengesetzte Weg der richtige, und bei der Entwickelung seiner Anschauungen über das Wesen des Lichts ist es wohl interessant, zu sehen, wie N. sich abquält, zu einer einwandsfreien abgerundeten Theorie zu gelangen; aber für die Schule sind hier doch die späteren Forscher (Fresnel usw.) mafsgebend.

So bleiben als solche Abschnitte, wo der Unterricht sich an N. anschliefsen kann, im Grunde nur die experimentellen Untersuchungen über die Zerlegung des Lichts durch das Prisma und über die Farben dünner Blättchen übrig. Indem der Verf. es dem Leser überläfst, diese Kapitel bei N. selbst zu studieren, verweilt er ausführlicher bei denjenigen Punkten, in denen der Schulunterricht von N. abweichen mufs. Dabei wird seine Darstellung im wesentlichen zu einer Kritik des an der Anstalt, an der der Verf. unterrichtet (RG. Weimar), eingeführten Lehrbuchs von Münch, die, weil sie auf den eigenartigen Lehrplänen dieser Anstalt in Mathematik und Physik aufgebaut ist, eine stark lokale Färbung hat. Gleichwohl verdienen auch diese Kapitel allgemeine Beachtung, da sie eine Reihe bemerkenswerter methodischer Fingerzeige enthalten.

Über Kleinpeters Vortrag *Die formale Auffassung der physikalischen Begriffe und ihre Bedeutung*, der jetzt gedruckt vorliegt, ist bereits im vorigen Jahre berichtet (Jb. XV, 43).

In einer Abhandlung mit dem Titel *Geschwindigkeitslehre in der Schule* unternimmt Hermes den Versuch, den mathematischen und physikalischen Unterricht in den oberen Klassen zu einem einheitlichen Ganzen zu verknüpfen. In der Lagrangeschen Geschwindigkeitslehre erblickt er das geeignete Hilfsmittel dafür. Über die Einzelheiten des Inhalts ist es nicht wohl möglich, in Kürze zu berichten, es mufs daher auf die Abhandlung selbst verwiesen werden. Nur soviel möchte Berichterstatter noch bemerken, dafs er nicht glaubt, der Verf. werde viele Nachfolger finden; dazu erscheint ihm die ganze Methode als zu abstrakt und zu sehr über das Fassungsvermögen des Durchschnittsschülers hinausgehend.

Die Verwendung von unendlichen arithmetischen Reihen bei der elementaren Behandlung von Problemen der Physik, Geometrie und Analysis empfiehlt Schmidt. Er weist darauf hin, dafs die Ermittelung eines bestimmten Integrals oft lediglich mit Hilfe der arithmetischen Reihen, insbesondere der von den Potenzen der natürlichen Zahlen gebildeten, möglich ist. An der Berechnung von Trägheitsmomenten, Bogen, Oberflächen, Schwerpunktsabständen u. ä. setzt der Verf. das einzuschlagende Verfahren auseinander. So interessant nun auch die Entwickelungen des Verf. sind, so werden sie doch schwerlich allgemeiner Eingang in den Schulunterricht finden. Dazu erfordern sie doch zu viel Zeit; die vorkommenden Rechnungen sind für die Schüler ziemlich schwierig und da, wo dies nicht der Fall ist, erfordern sie häufig wenigstens eine nicht unbeträchtliche Schreibarbeit. Das dürften auch die Gründe gewesen sein, aus denen in den preufsischen Lehrplänen von 1901 nur die arithmetischen Reihen erster Ordnung Aufnahme gefunden haben. Im übrigen hält Berichterstatter die Ermittelung von Trägheitsmomenten für eine wenig wertvolle Übung, wenn sich nachher nicht Aufgaben anschliefsen, in denen die physikalische Bedeutung dieses Begriffs zur Geltung kommt.

Die stärkere Betonung der praktischen Seite der Physik haben ein Erlafs des preufsischen Unterrichtsministers vom 30. X. 01 und

ein Aufsatz von Schülke zum Gegenstand. Ersterer verfügt eine eingehendere Behandlung der Meteorologie, letzterer empfiehlt *Die Behandlung von Dach- und Brückenkonstruktionen im Unterricht.* Er verkennt dabei nicht, dafs über den mancherlei Vorzügen, die dieser Stoff hat: — er interessiert die Schüler lebhaft, gibt Gelegenheit, die Lehren der Mechanik in einer neuen Beleuchtung zu zeigen und bietet in der Anfertigung von Modellen dankbare Aufgaben für die praktischen Schülerübungen dar, — ein Übelstand nicht übersehen werden darf, „der sich fast bei allen Aufgaben aus der angewandten Mathematik geltend macht, dafs nämlich erst eine Reihe von Begriffen besprochen werden mufs, ehe man an die eigentliche Bearbeitung herangehen kann". Der Verf. begegnet sich hier mit dem Berichterstatter, der im vorjährigen Bericht bereits ähnliches ausgeführt und dort auch mit seinen Zweifeln nicht zurückgehalten hat, ob die zur Verfügung stehende Zeit wirklich einen derartigen Unterrichtsbetrieb zulassen wird. Zwar für die neue Einflechtung dieser oder jener einzelnen praktischen Anwendung der Physik würde sich ja wohl die Zeit finden lassen, aber wenn man die Gesamtheit der gemachten Vorschläge überblickt, von denen jeder für sich den Anspruch auf Verwirklichung erhebt (vgl. den vorj. Bericht), so bekommt man immer wieder das Gefühl, als ob jeder, der einen neuen derartigen Vorschlag zu machen hat, eben nur diesen im Auge hat und darum die Gefahr der Überlastung des physikalischen Unterrichts nicht immer in ihrem ganzen Umfange erkannt wird.

Über physikalische Schülerübungen am Gymnasium zu Giefsen sprach Noack auf der Giefsener Versammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Er schilderte den Betrieb derselben — Hauptzweck ist Einführung in die Methode der exakten Naturwissenschaften; daher sind die Versuche fast ausnahmslos quantitativ; von Anfertigung und Zusammensetzung der Apparate wird ganz abgesehen; zugelassen werden nur Schüler der drei oberen Klassen; — und gab eine nach Klassenstufen geordnete Übersicht über die wirklich ausgeführten Versuche, die auf jeder Klassenstufe allen Gebieten der Physik entnommen sind. — Über die Einrichtung und den Erfolg der praktischen Schülerübungen wird auch in dem *Jahresbericht des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums zu Berlin* berichtet. Die Beteiligung der Schüler war freiwillig; zugelassen waren die Schüler von U II an aufwärts. Auch hier liefen die Aufgaben nicht neben dem Unterrichte her. Die Schüler führten Hefte, in denen eine Skizze der Versuchsanordnung, eine knappe Beschreibung des Verfahrens, die Ergebnisse u. ähnl. notiert wurden. Beschädigungen der Apparate kamen selten vor. Eifer und Leistungen der Schüler waren im allgemeinen befriedigend. — Bödige hat *Das Archimedische Prinzip als Grundlage physikalisch-praktischer Übungen* benutzt. Die aufgeführten 78 Versuche beziehen sich auf den Nachweis der beiden Teile dieses Gesetzes, die Ermittelung des Volumens, sowie des absoluten und des spezifischen Gewichts von festen Körpern

und von Flüssigkeiten, wobei auf die verschiedenen Fälle (in Wasser lösliche Körper; $s < 1$ u. s. f.) gebührend Rücksicht genommen wird. Sie sind zweckmäfsig ausgewählt und stellen an die Geschicklichkeit des Experimentierenden keine grofsen Ansprüche, so dafs die meisten von ihnen schon auf der Unterstufe angestellt werden können. Auch die beigegebenen Übungs- und Denkaufgaben sind recht brauchbar. — Über Hönig, *Der Handfertigkeitsunterricht im Anschlufs an die Physik an der Grofsherzogl. Realschule zu Michelstadt* s. unten (S. 81).

Die Lehrbuchfrage wurde bereits von Poske gestreift (s. oben). Etwas ausführlicher geht Hergel in einem Aufsatz über *Unsere Lehrbücher* darauf ein. Hinsichtlich der physikalischen Lehrbücher ist er der Meinung, dafs die Abbildungen darin zum grofsen Teil überflüssig seien, weil der Schüler die Apparate usw. selbst zu sehen bekomme; teilweise seien sie auch direkt störend, nämlich dann, wenn die Erscheinung nicht gerade an dem abgebildeten Apparat, sondern an einem andern gezeigt ist. Alle Ableitungen von Lehrsätzen aus bestimmten Beispielen und alle Entwickelungen der Beweise seien fortzulassen, damit dem unachtsamen Schüler die Hoffnung genommen werde, dafs er das, was er in der Schule versäumt habe, im Lehrbuch nachträglich noch finden und aus ihm nachholen könne. Alles Nebensächliche sei auszuschliefsen; vielmehr seien nur Definitionen, Tabellen und Formeln, die notwendigen Zeichnungen und Abbildungen aufzunehmen. Die Anordnung mufs systematisch sein. Nach diesen Grundsätzen abgefafste Lehrbücher können lange Zeit unverändert bleiben, das Mitbringen in die Schule ist unnötig und der Lehrer wird wieder Mittelpunkt des Unterrichts. Wir wollen hier nicht die Lehrbuchfrage in ihrem ganzen Umfange aufrollen; nur soviel möchte Berichterstatter bemerken, dafs ihm die Zahl derer zuzunehmen scheint, die wie eben Hergel das Lernbuch dem Lehrbuch vorziehen. Im besondern will es aber dem Berichterstatter scheinen, als ob bei den vorstehend entwickelten Ansichten doch zu wenig berücksichtigt ist, dafs das Gedächtnis des Schülers ununterbrochen von soviel Eindrücken der verschiedensten Art bestürmt wird — hat er doch gleichzeitig in 8, an anderen Anstalten in 10 oder mehr Fächern Unterricht —, dafs auch ohne ein ihm zum Vorwurf gereichendes Verschulden ein anfangs lebhafter Eindruck sehr bald von der Fülle der übrigen Eindrücke erdrückt werden kann, und zwischen der Durchnahme in der Schule und der häuslichen Wiederholung werden doch immer einige Tage liegen. Gröfsere Wiederholungen nach Verlauf einer längeren Zeit dürften bei einem derartigen Lehrbuche sicher auf grofse Schwierigkeiten stofsen und es dürfte vielfach ganz versagen, wenn der Schüler selbst gelegentlich das Bedürfnis der Befestigung unsicher gewordenen Wissens empfindet, sei es, dafs es sich um die Einzelheiten der Einrichtung eines Apparates, sei es, dafs es sich um die mathematische Ableitung eines Gesetzes oder ähnliches handelt. Ohne Beiheft, in dem der Schüler Apparatenskizzen und sonstiges notiert, wird es schwerlich abgehen.

Der Aufsatz von Arbes *Über physikalische Lehrmittel* bezieht sich im wesentlichen auf speziell österreichische Verhältnisse, indem der Verf. es unternimmt, die Notwendigkeit der Nachprüfung und zeitgemäfsen Umgestaltung des amtlichen Normalverzeichnisses für die physikalische Schulsammlung und der sich auf dieses beziehenden amtlichen Verfügungen nachzuweisen. Vielfachen Wiederhall wird die Klage des Verf. finden, dafs es nicht gestattet ist, einen Teil der für die physikalische Sammlung ausgeworfenen Mittel in dem einen Jahre zu sparen und erst im nächsten Jahre zu verwenden, obwohl es oft nur auf diesem Wege möglich ist, die Mittel für einen teureren Apparat aufzubringen.

Die von dem Direktor und den Lehrern der Physik und Chemie verfafste Beschreibung der Einrichtungen für den physikalischen und chemischen Unterricht in dem Erweiterungsbau des RG. und der R. zu Giefsen (4 Seiten) enthält kurze Angaben über die Geschichte des Baus und die Raumeinteilung des Gebäudes, die Einrichtung des physikalischen Lehrsaals und eine etwas ausführlichere Darstellung der elektrischen Anlage. Beigegeben sind zwei Tafeln, von denen die eine eine Ansicht und die Risse des Gebäudes enthält, während die andere die Einrichtung der elektrischen Anlage wiedergibt.

Anhangsweise müssen wir hier noch Fischers Buch über *Den naturwissenschaftlichen Unterricht in England, insbesondere in Physik und Chemie,* erwähnen, weil es auch allgemeine methodische Fragen beleuchtet. F. findet den Unterschied des englischen Unterrichts von dem deutschen in der konsequenten Durchführung der heuristischen Methode und der sich hieraus ergebenden Betonung der experimentierenden Tätigkeit der Schüler, die dadurch, dafs sie die Gedanken der Erfinder und Entdecker noch einmal nachzudenken, dann aber auch für vorgelegte Aufgaben selbständig die Antwort zu finden angeleitet werden, zu naturwissenschaftlicher Denkweise erzogen werden. Der Verf. verhehlt nicht, dafs eine radikale Durchführung dieser Methode nicht möglich ist, weil dabei vergessen wird, dafs eben doch bei allem Schulunterricht auch die Übermittelung eines gewissen Mafses von Wissen und eine gewisse Belastung des Gedächtnisses nötig ist. Auch darf nicht übersehen werden, dafs den Erfindern und Entdeckern die Ansichten und Beobachtungen anderer zu Gebote standen. Es bricht daher sich auch in England die Überzeugung Bahn, dafs das Richtige eine innige Verbindung des rein theoretischen Unterrichts mit Demonstrationen und individueller praktischer Tätigkeit der Schüler ist. Jede Schule besitzt besondere Arbeitsräume für die Schüler, und es ist kennzeichnend, dafs die Kosten des praktischen Unterrichts kaum mehr als Hindernis erwähnt werden. Was der Verf. über den erziehlichen Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts, über die Lehrpläne, die äufsere Einrichtung des Laboratoriums und der Apparate, die Lehrbücher und das Unterrichtsverfahren im einzelnen mitteilt, bietet eine Fülle von Anregung.

b) Unterstufe.

Einen Lehrgang für den Unterricht in der Lehre vom Magnetismus und der Elektrizität in der Untersekunda des Realgymnasiums veröffentlicht Schmidt. Die Art der Behandlung ist die althergebrachte, doch wird die Schrift wegen der geschickten Auswahl des Lehrstoffs und wegen der Ausführlichkeit, mit welcher die Grundversuche angegeben sind, manchen, namentlich jüngeren Kollegen von Interesse sein. Über Einzelheiten läfst sich ja streiten. Mit dem Fehlen des Voltaschen Grundversuchs ist Berichterstatter einverstanden; dagegen vermifst er ungern jeden Versuch über den Sitz der statischen Elektrizität. Bei der Induktion gibt der Verf. nur die Grundversuche an; bei der praktischen Bedeutung der elektrischen Maschinen genügt dies aber heutzutage nicht mehr; wenigstens eine der gebräuchlichsten hätte in ihrem Bau und ihrer Wirkung erläutert werden sollen. Dafs damit das Fassungsvermögen der Schüler nicht überschritten wird, lehrt Türks Schrift *Die Lehre von den elektrischen Maschinen im propädeutischen Unterricht,* in welcher gezeigt wird, wie es auch auf der Unterstufe möglich ist, an der Hand von entsprechenden Modellen in das Verständnis dieses Kapitels einzuführen. Der Verf. betont dabei ganz richtig, dafs es nicht sowohl darauf ankommt, das ganze Gebiet der Elektrotechnik zu durchwandern, als vielmehr darauf, dafs der Schüler die vorgeführten Erscheinungen in ihrem Zusammenhange und die Wirkungsweise der behandelten elektrischen Maschinen im einzelnen begreifen lernt. Dementsprechend hebt der Verf. in dem aufgestellten Lehrgange überall das Wesentliche hervor und stellt die fundamentalen Unterschiede und Ähnlichkeiten der Erscheinungen und Apparate klar vor Augen. Beigegeben sind der Schrift vier Tafeln mit einer grofsen Anzahl (43) zweckmäfsiger schematischer Skizzen.

Über *den Handfertigkeitsunterricht im Anschlufs an die Physik an der Grofsherzogl. Realschule zu Michelstadt* berichtet Hönig. Wie der Titel andeutet, war hier die Anfertigung der Apparate der Zweck der praktischen Betätigung der Schüler; das Experimentieren mit den fertig gestellten Apparaten blieb der häuslichen Beschäftigung überlassen. Bevorzugt wurden Hobel- und Lötarbeiten. 17 Apparate, die teils von allen, teils nur von den geschickteren der teilnehmenden Schüler angefertigt wurden, sind namhaft gemacht und ihre Anfertigung eingehend beschrieben. In der Regel wurden zu einem Kursus acht Schüler aus Sekunda zugelassen; bevorzugt wurden die, welche in der Physik bessere Leistungen zu verzeichnen hatten. Der Unterricht wurde an einem schulfreien Nachmittag erteilt. Die Kosten der verbrauchten Materialien wurden in der Regel durch freiwillige Zuwendungen der Teilnehmer gedeckt.

B. Lehrbücher, Aufgabensammlungen und ähnliche literarische Hilfsmittel.

I. Neu erschienene Lehrbücher.

Von der *Elementaren Experimental-Physik* von Rufsner liegen der zweite bis fünfte Teil vor, nachdem im Vorjahre der erste Teil (Allgemeine Eigenschaften, Mechanik der festen Körper) erschienen war. Die Begrenzung des Stoffes ist die an höheren Schulen übliche, so dafs beispielsweise der theoretischen Optik nur ein verhältnismäfsig kurzer Abschnitt gewidmet ist. Da das Werk hauptsächlich für technische Anstalten bestimmt ist, enthält es viele ausführliche Tabellen für Konstanten und zahlreiche Beschreibungen von Mefs- und sonstigen Apparaten, die für die Praxis wichtig sind (z. B. Libellen, hydraulische Pressen, hydraulischer Aufzug, verschiedene Luftpumpen, Gasometer u. dgl.). Die Darstellung ist klar und gefällig und durch zahlreiche gute Abbildungen unterstützt. Im übrigen können wir auf unsere Besprechung des ersten Teils im vorjährigen Bericht (Jb. XV, 46) verweisen.

Die Physik in gemeinfafslicher Darstellung für höhere Lehranstalten, Hochschulen und zum Selbststudium von Neesen ist kein Schulbuch. Dazu ist es zu abstrakt und zu wenig auf die konkreten Tatsachen eingehend. Auch die Anordnung des Stoffs weicht mehrfach von der üblichen ab; so sind Hydromechanik und Aeromechanik völlig verschmolzen und unter den molekularen Erscheinungen erledigt; die Spiegelung wird als Spezialfall der Brechung dargestellt usw. Berichterstatter kann sich nicht davon überzeugen, dafs hierdurch für die Schüler eine Erleichterung des Verständnisses erzielt wird; er glaubt vielmehr, dafs gerade das Gegenteil davon eintritt. Die Verquickung so verschiedenartiger Zwecke, wie sie der Verf. nach dem Titel im Auge gehabt hat, hat dem Buche nicht zum Vorteil gereicht.

Kleiber hat seinem im Vorjahre erschienenen Lehrbuche für realistische Anstalten ein *Lehrbuch der Physik für humanistische Gymnasien* folgen lassen. Es trägt ganz denselben Charakter wie jenes, doch handelt es sich keineswegs um einen blofsen Auszug aus demselben, vielmehr ist überall die ändernde und bessernde Hand des Verf. zu erkennen, indem hier und da der Stoff noch schärfer disponiert, an anderen Orten die Darstellung noch knapper und präziser gestaltet ist. Eine eingehende Vergleichung schon von wenigen Seiten gibt vielfach Gelegenheit zu interessanten Beobachtungen in dieser Hinsicht. Die Abbildungen sind dieselben wie die im realistischen Lehrbuche, teilen also alle Vorzüge und Mängel mit diesen. Bemerkt werde noch, dafs das Buch sich genau an das ministerielle Lehrprogramm für die bayerischen Gymnasien anschliefst, in deren Unterricht es sich voraussichtlich gut bewähren wird.

Die *Naturlehre* (Physik und Chemie) von Meyer ist für höhere Mädchenschulen, Lehrerinnen-Seminare und Mittelschulen bestimmt und kann als für diesen Zweck ganz geeignet bezeichnet werden. Dafs vor

der Mathematik keine Anwendung gemacht wird, ist in dem Unterrichtsbetriebe dieser Schulen begründet; das hat freilich den Nachteil, dafs manches nicht so kurz und präzis gefafst werden konnte, wie es mit Zuhilfenahme der Mathematik möglich ist. Darum kommt das Buch für die höheren Schulen auch nicht in Betracht. In der bereits notwendig gewordenen 2. Auflage sind einige kleine Ungenauigkeiten verbessert und zwei Änderungen in der Reihenfolge der Paragraphen vorgenommen worden.

Für den *Grundrifs der Physik* von Kraus und Böttger sind die Bedürfnisse der Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare mafsgebend gewesen. Er zeichnet sich durch eine klare und leicht verständliche Darstellung aus. Die Disposition ist durch fetten Druck der Stichworte kenntlich gemacht; auch die Gesetze werden in dieser Weise hervorgehoben. Die Versuche sind gut ausgewählt und mit einfachen Mitteln anstellbar. Beifall verdient es, dafs nach einigen kurzen einleitenden Betrachtungen über gewisse allgemeine Eigenschaften der Körper und einige mechanische Erscheinungen sogleich mit der Wärmelehre begonnen wird, so dafs der eigentliche Kursus in der Mechanik erst später folgt. Dafs dies erst hinter der Elektrizitätslehre geschieht, wird bei dem ganzen Charakter des Buchs kaum auf Bedenken stofsen. Dagegen kann sich Berichterstatter von der Zweckmäfsigkeit des Verfahrens, in der Wärmelehre sogleich nach Besprechung des Thermometers und vor der quantitativen Behandlung der Ausdehnung durch die Wärme die Kalorimetrie zu behandeln, die dadurch fast unmittelbar an den Anfang des gesamten physikalischen Kursus tritt, nicht überzeugen. Die eingestreuten Übungsaufgaben sind brauchbar. Nach alledem wird das Buch an solchen Schulen, die die Physik in nur einem Kursus behandeln müssen, mit gutem Erfolg Verwendung finden können.

Die *Elemente der mathematischen Erdkunde* von Pietzker werden auf dem Titelblatt als Anhang zu dem Lehrbuche der Physik von Crüger-Hildebrand (s. w. u.) bezeichnet. Da indes der Zusammenhang zwischen beiden Büchern nur in einigen Verweisungen von untergeordneter Bedeutung besteht, können die *Elemente* auch neben jedem anderen Leitfaden der Physik benutzt werden. Die Absicht des Verf. ging dahin, einen Lehrgang aufzustellen, der zugleich methodisch und systematisch sein sollte. Das ist ihm auch gelungen. Hinsichtlich der einen oder anderen Einzelheit kann man ja anderer Meinung sein, als der Verf. So nimmt dieser z. B. in § 5 (auch in § 33) die Unendlichkeit der Welt bezw. die unendliche Entfernung der Fixsterne als Axiom an, während andere gerade auf die Begründung dieser Annahme Wert legen. Dafs das äquatoriale und das ekliptikale Koordinatensystem zunächst für den Beobachtungsort als Koordinatenanfangspunkt definiert werden, wird vielleicht manchem als unnötige Weitläufigkeit erscheinen, ist aber durch den ganzen Aufbau des Buches bedingt. Besonders anzuerkennen ist die Sorgfalt in der Auswahl und Umgrenzung des Stoffes; einerseits fehlt nichts Wich-

tiges, andererseits wird man auch von dem, was in dem Buche Aufnahme gefunden hat, kaum etwas im Unterrichte bei Seite lassen. Nur in dem Kapitel über Landkartenprojektionen wird der Verf. ausführlicher, als es unbedingt notwendig ist; doch kann hier im Unterrichte leicht nach Belieben gekürzt werden, und mancher Schüler, der sich für diesen Gegenstand interessiert, wird dann gewiſs die Gelegenheit gern wahrnehmen, privatim aus diesem Abschnitt erwünschte Belehrung zu schöpfen.

II. Neue Auflagen von Lehrbüchern.

Börners *Lehrbuch der Physik für die drei oberen Klassen der Realgymnasien und Oberrealschulen* liegt in 3. Auflage vor. Die wichtigste Änderung besteht darin, daſs die Wechselströme und die Punkte aus der Lehre vom Magnetismus, welche für die Theorie der elektrischen Maschinen von Wichtigkeit sind, eine eingehendere Behandlung erfahren haben und die Anwendungen der Elektrizität nicht mehr in einem besonderen Abschnitt behandelt werden, sondern an passenden Stellen in den eigentlichen Lehrgang eingefügt sind.

Von Crügers *Lehrbuch der Physik für höhere Schulen* hat Hildebrand eine neue, die neunte Auflage besorgt. Nach dem Vorwort — Berichterstatter hat die älteren Auflagen nicht zur Hand — handelt es sich um eine durchgreifende Neubearbeitung des Buches, namentlich des die Mechanik behandelnden Teiles. Das Buch dürfte sich für den Unterricht an den Gymnasien ganz geeignet erweisen, obwohl die breite Darstellung mehr auf die Verwendung zum Selbststudium hinweist. Nicht einverstanden kann sich Berichterstatter damit erklären, daſs es, um ein physikalisches Lehrbuch für solche Anstalten brauchbar zu machen, an denen der physikalische Unterricht in zwei aufeinander folgenden Stufen erteilt wird, genüge, aus der fortlaufenden Reihe der Paragraphen eine Anzahl auszuwählen und durch irgend ein Zeichen als für den ersten Kursus geeignet zu kennzeichnen. Mit Recht sind die meisten Lehrbücher, die anfänglich in dieser Weise verfahren waren, davon zurückgekommen.

Heuſsis *Leitfaden der Physik* liegt in 15., von Weinert besorgter Auflage vor. Namentlich die Elektrizitätslehre ist einer zeitgemäſsen Umarbeitung unterzogen worden.

Von der *Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen* von Höfler und Maiss ist die 3., von Kleibers *Lehrbuch der Physik für realistische Mittelschulen* (Jb. XV, 44) die 2., nur unbedeutend veränderte Auflage erschienen.

Von den auf Grund der österreichischen Lehrpläne von Wallentin verfaſsten Lehrbüchern liegen die *Grundzüge der Naturlehre für die unteren Klassen der Realschulen* in 2., die *Grundzüge der Naturlehre für die unteren Klassen der Gymnasien* in 5. unveränderter, und das *Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen der Mittelschulen. Ausgabe für Realschulen* in 9. Auflage vor.

Von Machs *Grundrifs der Naturlehre, Ausgabe f. Realschulen*, hat Habart die 3. Aufl. bearbeitet. Betr. die 2. Auflage der *Naturlehre* von Meyer s. S. 83 f.

III. Aufgabensammlungen, literarische Anschauungsmittel u. dgl.

Von Menzels *Physikalischen Wandtafeln* hat Berichterstatter das Doppelblatt XXXI und XXXII vorgelegen. Es enthält eine dynamoelektrische Maschine mit Ringanker als Generator, eine solche als Motor, einen Schuckertschen Flachring mit Kollektor und eine von Hefner-Alteneckschc Differentiallampe. Alle Figuren sind schematisch und korrekt in hinreichend grofsem Mafsstabe gezeichnet, so dafs das Blatt im Unterricht mit Nutzen wird verwendet werden können.

Eine *Wandkarte des nördlichen Sternhimmels* bis 40° südlicher Deklination hat Nábělek herausgegeben. Die Sterne 1.—3. Gröfse sind als 8-, 6-, 4strahlige Sterne aus dem dunkelblauen Grunde weifs ausgespart, während die Sterne 4.—6. Gröfse in abnehmender Gröfse hellbau dargestellt sind. Dadurch wird trotz der Fülle der Zeichen doch hinreichende Übersichtlichkeit erreicht. Das äquatoriale Gradnetz, die Umrisse der Sternbilder und die Bezeichnungen der einzelnen Sterne sind schwarz und heben sich nur wenig und nur für einen in der Nähe befindlichen Beschauer einigermafsen deutlich von dem blauen Grunde ab. Auch das in rotem Aufdruck dargestellte Ekliptikalsystem unterscheidet sich für die Ferne nicht kräftig genug von dem blauen Grunde und die in derselben Manier wiedergegebenen Nebelflecke, Sternhaufen und veränderlichen Sterne verschwinden schon in kurzer Entfernung von der Karte; um die 13 verschiedenen roten Zeichen von einander zu unterscheiden, mufs man sogar unmittelbar an die Karte herantreten. Zweckmäfsig ist es, dafs auf der Karte jedes Sternbild nur durch eine Nummer bezeichnet ist, und die Namen unter diesen Nummern am Rande mitgeteilt werden. Am Umfange der eigentlichen Himmelsdarstellung befinden sich eine Einteilung in 360° (von Grad zu Grad); eine zweite in 24^h (von 5 zu 5 Minuten) und eine dritte in 365 Tage (von Tag zu Tag). Man wird von dieser Einrichtung im Unterricht manchen vorteilhaften Gebrauch machen können. In einer Ecke der Karte findet man die grofsen Planeten (und den Mond) in ihrer verhältnismäfsigen Gröfse dargestellt, wobei die blaue Kreisfläche, die den Sternhimmel darstellt, die Gröfse der Sonne veranschaulicht. Am unteren Rande befindet sich eine Darstellung der Entfernungen der Planeten und der Bogen, die letztere in der Zeit beschreiben, in welcher Merkur einmal seinen Umlauf vollendet. Hier sowohl wie bei einigen sonstigen statistischen Notizen am Rande der Karte wäre für die Fernwirkung ein etwas kräftigerer Druck am Platze gewesen.

Die von demselben Verfasser herausgegebene *Karte des nördlichen Sternhimmels*, die für die Hand des Schülers bestimmt ist, liegt in 2., umgearbeiteter Auflage vor. Sie entspricht in ihrer Einrichtung der eben besprochenen Wandkarte; nur sind die Sterne 6. Gröfse weggelassen und

auch die 4. und 5. Gröfse weifs ausgespart. Da hier nicht nur die auf der Wandkarte so dargestellten Linien und Zeichen, sondern auch die, welche dort schwarz angelegt sind, in rotem Aufdruck hergestellt sind, häufen sich die roten Zeichen so, dafs die Übersichtlichkeit und die Leichtigkeit der Deutung der einzelnen Zeichen etwas beeinträchtigt wird. Durch Anwendung von Linien verschiedener Stärke für das Äquatorial- und Ekliptikalsystem oder auf ähnlichem Wege hätte sich wohl eine noch etwas gröfsere Übersichtlichkeit erzielen lassen. Die Karte ist übrigens sowohl roh, als auf Leinwand aufgezogen und zusammenfaltbar erhältlich. Um den jeweilig sichtbaren Teil des Himmelsgewölbes abzugrenzen, hat der Verf. auch einen Horizont (auf besonderem Blatt) konstruiert, der, wenn er in bestimmter Weise auf die Karte gelegt wird, den zu gegebener Zeit nicht sichtbaren Teil des Himmels verdeckt. Ein kleines Heftchen *Die Himmelsuhr* gibt eine Beschreibung und Erläuterung der vorstehenden Karten und der einfachen Himmelserscheinungen. Im besonderen lehrt es, die Nachtstunde durch die Kulmination eines Sternes von bekannter Rectascension und das Datum aus der Rectascension des Mondes zu ermitteln; hieraus ist sein Titel zu erklären.

C. Bücher für die Lehrer- und Schülerbibliothek.

Von Ad. Wernickes *Lehrbuch der Mechanik 4. Auflage* ist die zweite Abteilung des ersten Teils erschienen. Wir haben über den Charakter des Werkes bereits im Vorjahre berichtet (Jb. XV, 51); es sei daher nur erwähnt, dafs der vorliegende, von Alex. Wernicke bearbeitete Band die Statik und Kinetik des starren Körpers enthält. Die technischen Probleme und Methoden stehen durchaus im Vordergrund.

In der Kleinen Bibliothek Schreiber soll ein *Physikbuch* erscheinen. Bisher liegt nur der erste Band vor; es ist von Weiler bearbeitet und behandelt *Magnetismus und Elektrizität* (290 S.). Das Buch soll „ein Buch für den gesamten Unterricht in der Physik sein und zum anderen ein Lese- und Nachschlagebuch werden für jeden, der sich auf dem Gebiete der Physik neue Kenntnisse erwerben oder ältere auffrischen will“. Als ein eigentliches Schulbuch kann es seiner grofsen Ausführlichkeit wegen nicht wohl angesehen werden; auch ein Lesebuch ist es nicht, dazu ist seine Darstellung zu wenig zusammenhängend. Wohl aber wird es manchem als Nachschlagebuch willkommen sein, da es eine ausführliche auf den modernen Anschauungen aufgebaute elementare Darstellung der gesamten Lehre vom Magnetismus und der Elektrizität gibt. Einige kleine Versehen (z. B. steht neben der nördlichsten Isodyname in Fig. 64 die Zahl 0,8 statt 0,08) tun der Zuverlässigkeit im ganzen keinen Abbruch. An einigen Stellen ist der gewählte Ausdruck nicht ganz glücklich, so dafs nur der mit dem Stoff bereits Vertraute den wahren Sinn erkennen wird (z. B. S. 11: „In ein magnetisches Feld gebracht, nimmt weiches Eisen dessen Kraftlinien schnell auf oder läfst sie durch sich hindurch“. Hier wird der Neuling sicher in Gedanken hinter Eisen

ein „entweder“ ergänzen und der Ausdruck „läfst sie durch sich hindurch“ wird auf ein Heraustreten der Kraftlinien auf der anderen Seite gedeutet werden [also gerade auf das Gegenteil der tatsächlich vorhandenen Schirmwirkung]). Dafs die Verlagsbuchhandlung in eine farbige Ausführung der Figuren und Abbildungen gewilligt hat, verdient alle Anerkennung. Die schematischen Figuren gewinnen dadurch aufserordentlich an Übersichtlichkeit. Soweit es sich um die Erreichung eben dieses Zweckes handelt, wird man die Kolorierung auch bei den übrigen Figuren willkommen heifsen. Oft hat man aber auch den Eindruck, dafs die Farben nur angebracht sind, eben um sie anzubringen. Dafs im übrigen die 440 beigegebenen Figuren nicht alle gleichwertig sind, wird im Grunde niemand überraschen; doch wäre es wünschenswert, wenn bei einer neuen Auflage hier die bessernde Hand angelegt würde, namentlich da, wo die Figur nicht mit dem Text übereinstimmt (wie z. B. S. 86, wo nach dem Texte das Elektroskop *e* eine schwache Ladung anzeigen soll, in der angezogenen Figur 122 aber gar keine Ladung anzeigt; und gleich darauf soll nach dem Text *c* fallen, in der dazu angegebenen Figur 123 ist es aber nicht nur nicht gefallen, sondern sogar noch eine Kleinigkeit gestiegen).

Die Elektrizität in Haus und Gewerbe von Bauer will weiteren Kreisen ohne entsprechende Vorbildung die Anwendungen der Elektrizität erklären. Im allgemeinen ist dieser Zweck wohl erreicht; in den einleitenden Bemerkungen hätte aber manches noch präziser gefafst werden können. So ist beispielsweise der Vergleich (S. 19): „Die Stromstärke — also dasjenige, was beim Wasser nach Litern zählt —“ in dieser Fassung nicht richtig und wenn es auch nicht beanstandet werden soll, dafs man sich in derartigen Werken mit abgerundeten Werten begnügt, so ist die Angabe, dafs 1 Volt diejenige Spannung sei, welche „ein sogenanntes Normalelement, wie es Clark und andere zusammengesetzt haben,“ besitzt (S. 19), bedenklich, denn sie trifft zwar für das Kalomel-Element von Helmholtz und angenähert für das Daniell-Element zu, aber gerade bei dem ausdrücklich namhaft gemachten Clark-Element beträgt bekanntlich die Spannung fast $1\,^1/_2$ Volt, d. h. nahezu 50 Prozent mehr, als es nach der Darstellung des Verf. der Fall ist. Bei der Definition des Ohm (S. 18) liegt anscheinend eine Verwechselung mit der Siemens-Einheit vor.

In No. 1269 und 1270 von Meyers *Volksbüchern* behandelt M. W. Meyer *Die Kometen und Meteore* (Sonderabdruck aus des Verf. Buch *Das Weltgebäude*). Da dieser Gegenstand für viele Schüler ein grofses Interesse besitzt und sich das vorliegende Buch durch sachgemäfse Darstellung empfiehlt, dürfte es in mancher Schülerbibliothek ein Plätzchen finden.

Von Vogler *Jedermann Elektrotechniker 1. Bdch.* liegt die 6. vermehrte und verbesserte Auflage vor.

Mit der Geschichte der Physik beschäftigen sich folgende Programmabhandlungen: Hoppe, *Zur Geschichte der Fernwirkung;* Streit, *Die*

wissenschaftlichen Forschungen und Entdeckungen des älteren Seebeck auf dem Gebiete der Optik und Wärmelehre; Würfel, *Faradays Bestreitung der Atomistik;* Ziaja, *Zu Aristoteles' Lehre vom Licht.*

Ohne Bedeutung für den Unterricht sind die Abhandlungen: Borck, *Interferenzkurven eines Wellensystems, welches mit einer Phasenverzögerung an einer festen Wand reflektiert wird; Eulers Darstellung der Undurchdringlichkeit als Quelle von Kräften. Weitergeführt von* Professor Hugo Fritsch; Grünewald, *Zur Matthieuschen Theorie der Transversalschwingungen elektrischer Scheiben und ihrer Prüfungen durch Barthélemy;* Sack, *Ein Beitrag zur Untersuchung der täglichen Variationen der erdmagnetischen Inklination und Total-Intensität.* Mit der *Anwendung der elektrischen Momentphotographie auf die Untersuchung von Schufswaffen* beschäftigt sich Cranz. Die behandelten Probleme (Mechanismus der Mauserschen Selbstladepistole, die Pulvergase an der Mündung des Laufs während des Schusses, die Abdichtung des Laufs durch das Geschofs) stehen zwar in keiner direkten Beziehung zum Unterricht, werden aber zum Teil einem gewissen allgemeineren Interesse begegnen. Beigegeben sind 24 Tafeln mit 45 vortrefflichen, die aufgenommenen Photographieen wiedergebenden Bildern. — Über Pilgrims Abhandlung s. S. 92.

2. Allgemeine Physik und Mechanik.

Zur Lehre von den drei Gleichgewichtsarten eines nur der Schwerkraft unterworfenen starren Systems äufsert sich Wolletz. Er bemängelt das oft eingeschlagene Verfahren, die drei Gleichgewichtsarten durch die Lage des Schwerpunkts zum Unterstützungspunkt zu definieren, da dies nur für aufgehängte Körper passe; man müsse sie vielmehr durch die Lagenveränderung des Schwerpunkts bei einer kleinen Drehung oder durch Wert und Vorzeichen der dabei geleisteten Arbeit kennzeichnen. Auch müsse der Schüler darauf aufmerksam gemacht werden, dafs es gemischte Gleichgewichtslagen gebe, indem ein Körper für die eine Drehungsachse in dem einen, für eine andere Drehungsachse in einem anderen Gleichgewicht sich befände. Verfehlt sei es endlich, die Standfestigkeit nach der Gröfse der zum Umwerfen nötigen Kraft zu beurteilen, weil dabei weder auf den Angriffspunkt dieser Kraft, noch auf die Lage der Umdrehungsgeraden noch auf die Endlage Rücksicht genommen werde; richtig sei es, die Standfestigkeit durch die Gröfse jener Arbeit zu messen, die gegen die Schwerkraft zu leisten ist, um den Körper durch Drehung um die vorbestimmte Achse aus dem stabilen in ein labiles Gleichgewicht zu bringen. — Lechthaler ist dagegen der Ansicht, dafs man bei der Kennzeichnung der drei Gleichgewichtsarten von dem verschiedenen Verhalten der im Gleichgewicht befindlichen Körper gegenüber einer kleinen Drehung ausgehen müsse. Erst indem man der Ursache nachspüre, warum die Körper sich dabei verschieden verhalten, komme man zu der Verschiedenheit des Wegs des Schwerpunkts und, wenn der Standpunkt der Klasse dies zulasse, zu der Verschiedenheit der geleisteten Arbeit.

Gegen die Einführung des Begriffs „gemischte Gleichgewichtsarten“ spreche aufser formalen Gründen namentlich der Umstand, dafs es bei stehenden Körpern (aufser bei der Kugel) dann überhaupt keine andere Gleichgewichtslage gäbe. Hinsichtlich der Standfestigkeit sei es nützlich, die Schüler darauf hinzuweisen, dafs dieser Begriff nur für stehende Körper Sinn habe. Als Mafs derselben sei das Drehmoment der umwerfenden Kraft zu nehmen; erst in zweiter Linie komme die Frage in Betracht, welche Arbeit zum Umwerfen nötig sei. — In dem Aufsatz von Obermayers *Zur Behandlung der Begriffe Arbeit, Energie und Effekt im Schulunterrichte* wird die Frage, wie diese drei Begriffe an die Schüler heranzubringen sind, nur flüchtig gestreift; es handelt sich bei ihr vielmehr um eine theoretische Untersuchung des Inhalts jener Begriffe, deren Ergebnisse der Verf. folgendermafsen formuliert: „Die Arbeit ist das Mafs für einen bereits vollständig abgelaufenen Vorgang.“ „Er (der Effekt) drückt aus, was im Begriffe ist, vor sich zu gehen.“ „Energie ist das Verwandelbare, Arbeit das von der Art der umgewandelten Energie unabhängige Mafs für die Gröfse der Umwandlung.“ „Es (der Effekt) ist die in der Sekunde umgewandelte Energiemenge.“ — Dietrich untersucht in seiner Abhandlung *Zur Theorie des Atwoodschen Fallapparats* den Einflufs, den die einseitige Verlängerung des Fadens auf die Beschleunigung hat. Die mit Hilfe der Infinitesimalrechnung gefundene Schlufsformel läfst erkennen, dafs bei sehr verlangsamter Bewegung das Fadengewicht in der Tat störend werden kann. Sodann wird der Luftwiderstand unter der Annahme, dafs er der Geschwindigkeit proportional ist, untersucht und gezeigt, dafs am Anfang der Bewegung der Einflufs des Luftwiderstands noch gröfser ist, als der des Fadens. — Schülke schreibt über *Die Behandlung von Dach- und Brückenkonstruktionen im Unterricht*. Vgl. oben S. 78.

Apparate und Versuche: Stoedtner bietet Projektionsapparate an. — Wie die Wasserleitung vor dem Zufrieren geschützt werden kann, zeigt Rebenstorff. — Dvořák beschreibt ein Verfahren zum Durchbohren dünnwandiger Glaskugeln.

Schülke hat Modelle für Dach- und Brückenkonstruktionen anfertigen lassen. — Zum Nachweis des Fallstreckengesetzes läfst Reichel eine Bronze-Stimmgabel mit Schreibspitze an einer berufsten Glasplatte entlang frei fallen. — Höfler hat, um schon bei der ersten Benutzung der Atwoodschen Fallmaschine, wo das Trägheitsmoment noch nicht eingeführt ist, doch die Masse des Rädchens berücksichtigen zu können, ein zerlegbares Rädchen konstruiert, dessen Radkranz isoliert und gewogen werden kann. Das Gewicht der Speichen kann vernachlässigt werden. — An dem früher von ihm beschriebenen Ringapparat hat Fr. C. G. Müller einige Verbesserungen angebracht. Gleichzeitig gibt er eine Reihe mit diesem Apparat anstellbarer Versuche an über Trägheit und Reibung, gleichmäfsig beschleunigte und verzögerte Bewegung, Trägheitsmoment,

schwingende Bewegung. — Hartl hat einen Apparat zur Lehre von den Drehmomenten konstruiert, der im wesentlichen aus einer um eine zentrale Achse drehbaren Scheibe besteht, an deren Umfang durch Gewichte erzeugte Kräfte wirken. Ganz ähnliche Vorrichtungen ermöglichen die Demonstration des Kräftepolygons und des Wellrads. Ferner werden beschrieben Versuche über die Wirkung einer Einzelkraft und die eines Kräftepaares auf einen freien Körper, sowie über die Drucke, die ein an den beiden Enden unterstützter Stab für sich allein, oder nach Anhängung von Gewichten in verschiedener Anordnung auf die Stützen ausübt. — Hartl beschreibt neue Aufsätze für die Schwungmaschine, die die Proportionalität der Fliehkraft mit dem Drehungshalbmesser, die Abhängigkeit dieser Kraft von der Umdrehungszahl und bei gegebener Umdrehungszahl vom Massenmomente, endlich die Fliehkraftformel selbst zu demonstrieren gestatten. Zwei andere Aufsätze betreffen weniger wichtige Erscheinungen. — Kann gibt eine Versuchsanordnung zur Vorführung der Erscheinung des Mitschwingens an. — Kellermann hat einen einfachen Apparat konstruiert, an dem sämtliche Gesetze der Reibung experimentell abgeleitet werden können.

Rebenstorff beschreibt Versuche, in denen der Druck der Wasserleitung zur Verwendung kommt (Messung des Drucks mit dem offenen und dem geschlossenen Quecksilbermanometer, erhöhte Löslichkeit der Luft und der Kohlensäure unter erhöhtem Druck). — Ein neuer Vorlesungsversuch zur Demonstration des osmotischen Drucks rührt von Schweitzer her.

Versuche zur Lehre vom Barometer gibt Rebenstorff an. — Ein neues Barometer (Luftdruckaräometer) hat Fischer konstruiert. — Über einen von Warburg angegebenen Vorlesungsversuch über die Änderung des Luftdrucks mit der Höhe wird in PZ. (14, 2, 95) berichtet. — Kleiber hat ein Modell zusammengesetzt, mit dem die Vorgänge beim Saugheber im einzelnen gezeigt werden können. — Einen Vorlesungsversuch zur Demonstration der Abhängigkeit des Gasdrucks von der Höhe und dem spez. Gewicht der Gassäule beschreibt Forch. — Einen Apparat für den Nachweis des Boyleschen Gesetzes hat Humphreys erfunden, — Zakrezewski einen solchen für die Demonstration der Gas- und Dampfgesetze (Gesetz von Boyle und von Charles, Verhalten des gesättigten und des überhitzten Dampfes). — Hahn-Machenheimer beschreibt die Gerykluftpumpe und setzt ihre Vorzüge auseinander. — Ein neues Baroskop hat Schoentjes konstruiert.

3. Wellenlehre und Akustik.

Höfler setzt in seiner Abhandlung *Eine Physik- und Psychologiestunde am Klavier* auseinander, dafs man in der Akustik die physikalischen Vorgänge grundsätzlich scharf von den physiologischen und psychologischen zu trennen habe, und zeigt an einer Lehrprobe am Klavier, wie

diese Forderung im Unterricht verwirklicht werden kann. Dabei legt der Verf. Wert darauf, dafs der Lehrer sich dessen bewufst bleibt, wie die Helmholtzsche Theorie in mehreren Punkten strittig geworden ist.

Apparate und Versuche: Eine Wellenmaschine, die fortschreitende Longitudinal- und Transversalwellen zeigt und mit der auch die Entstehung stehender Wellen gezeigt werden kann, hat van Schaïk erfunden. — Ein von Sharpe ersonnenes Instrument zum Messen und Aufzeichnen der Töne wird in PZ. 14, 2, 96 beschrieben. — Elsaesser hat einen Apparat zur Erläuterung des Dopplerschen Prinzips konstruiert. — Van Gulik gibt in Abänderung eines Machschen Versuchs ein Verfahren zum Nachweis des Dopplerschen Prinzips mittels einer rotierenden Pfeife an.

4. Wärme und Meteorologie.

Lohmann veranschaulicht das Mariotte-Gay Lussacsche Gesetz durch eine Hohlfläche. — *Die Störungen der Atmosphäre und des Erdinnern durch Sonne und Mond* behandelt, eine früher erschienene Abhandlung fortsetzend, Servus. Seine Untersuchungen führen ihn zu dem Ergebnis, dafs die tägliche Periode der erdmagnetischen Elemente, des Luftdrucks und der Luftelektrizität eine Wirkung der Sonnenstrahlung ist. Auch dem Monde kommt ein Einflufs zu. Zum Schlufs gibt der Verf. ein Verfahren an, nach welchem Störungen in der Atmosphäre 24—36 Stunden, bevor sie auf der Erde wahrzunehmen wären, durch Photographieren der Sonne auf besonders präparierten Platten nachgewiesen werden könnten.

Apparate und Versuche: Ein einfaches Vorlesungsthermoskop beschreibt Dennstedt. — Wie man Wasser von 0° über solches von 4° schichten kann, zeigt Merkelbach. — Einen Versuch zur Demonstration des Dampfdrucks des Äthers gibt Rebenstorff an. — Bohn veröffentlicht die von Schwalbe zusammengestellten Versuche zur Geschichte der Dampfmaschine. — Einen Versuch über Verdunstungskälte beschreibt Kleiber. — Kolbe und Schoentjes haben den bekannten Tyndallschen Versuch, die verschiedene spez. Wärme fester Körper dadurch zu zeigen, dafs auf dieselbe Temperatur erhitzte Kugeln aus verschiedenen Stoffen verschieden tief in Paraffin einschmelzen, abgeändert. Der erstere erzielt durch eine kleine Verbesserung des Apparats, dafs sich die Kugeln wirklich gleichzeitig von der Spinne ablösen, der andere hat die zu untersuchenden Stoffe in Cylinder von gleichem Volumen und gleichem Gewicht geformt, die er in eine Paraffinplatte von der schmalen Seite her einschmelzen läfst. — Die geringe Wärmeleitungsfähigkeit des Wassers zeigt Lohmann, indem er auf Wasser, in welches ein Rezeptor des Looserschen Thermoskops von unten her eingeführt ist, Alkohol entzündet.

5. Optik.

Pilgrims Abhandlung *Einige Aufgaben der Wellen- und Farbenlehre des Lichts* behandelt verschiedene Probleme der Interferenz und Farbenmischung, die aufserhalb der Grenzen des Schulunterrichts liegen.

Apparate und Versuche: Bernoulli beschreibt einen von ihm verbesserten Leyboldschen Projektionsapparat, der neben seiner allgemeinen Verwendung noch den besonderen Zweck hat, in einfacher Weise die Vorführung der grundlegenden Versuche der Optik zu ermöglichen und demgemäfs mit einer Reihe von optischen Nebenapparaten ausgerüstet ist. — Einen hübschen Versuch zur sphärischen Abweichung der Sammellinsen beschreibt Berndt. — Die Färbung der Bunsenflamme für spektroskopische Zwecke erzielt Mittag durch Einführung der durch einen Inhalationsapparat zerstäubten Lösung in die Flamme. — Hoffmann zeigt, wie man mittels eines Gitters von bekannter Spaltbreite, sowie durch photographische Aufnahmen von Beugungserscheinungen an einem Spalt die Wellenlänge einfarbigen Lichts ermitteln kann.

6. Elektrizität und Magnetismus.

Brunn gibt in einem *Einführung in die Elektrizitätslehre* betitelten Aufsatz einen für den ersten Unterricht in der Elektrizitätslehre bestimmten Lehrgang über den Galvanismus, der sich dadurch von dem im Unterricht üblichen unterscheidet, dafs er, um möglichst schnell zu den praktisch wichtigsten Teilen der Elektrizitätslehre zu gelangen, sogleich mit der Lehre von der strömenden Elektrizität beginnt (vgl. Jb. XI, 36). Zugleich ist er bemüht, nur Tatsächliches zu geben. Er beginnt daher mit folgender Erklärung: „Wenn ein aus beliebigem Stoffe bestehender Draht eine in seiner Nähe befindliche Magnetnadel senkrecht zu seiner Längsrichtung zu stellen sucht, so sagt man: Der Draht wird von einem elektrischen Strome durchflossen.“ Es folgt dann die Unterscheidung von Leitern und Nichtleitern, sowie die Aufzählung weiterer Wirkungen des Stroms und nun erst eine „Erklärung“ der Erscheinung durch Untersuchen der notwendigen Bedingungen für das Zustandekommen derselben. Es folgt die Definition der Pole als zweier Klemmen, die mit einer Dynamomaschine oder Batterie leitend verbunden sind; alsdann wird, um gewisse Erscheinungen kurz beschreiben zu können, dem Strome eine gewisse Richtung beigelegt, weiter werden die Begriffe der Stromstärke und des Ampère eingeführt, einige Sätze über die Stromstärke experimentell entwickelt, die Begriffe des Widerstands, Ohms und der elektromotorischen Kraft definiert und die Gröfse der elektromotorischen Kraft als Produkt aus Stromstärke und Widerstand erklärt. — Die gegen diesen Lehrgang sprechenden Gründe hat Spies zusammengefafst. Er weist mit Recht darauf hin, dafs auch hier der historische Gang der natürlichere sei, weil er den Vorzug der Anschaulichkeit besitze, welche dem von B.

gewollten Lehrgange durchaus abgesprochen werden müsse. Die Verschiedenheit des elektrischen Zustands der beiden Pole bleibe ohne Kenntnis der elektrostatischen Erscheinungen ein Rätsel. Bei der landläufigen Behandlung der Elektrizitätslehre sei auch die Heranziehung der didaktisch wertvollen Analogieen mit Wasser- und Gasströmen möglich, was bei dem von B. vorgeschlagenen Lehrgange nicht in gleicher Weise der Fall sei. Zugegeben sei B., dafs manches von der Elektrostatik für die Erkenntnis der Erscheinungen und Gesetze der strömenden Elektrizität unnötig sei. — *Die Entbehrlichkeit der Annahme zweier Elektrizitätsarten im elementaren Unterricht* sucht Kleinpeter nachzuweisen. — Herz bemängelt die Einführung des Potentials in der Elektrizitätslehre unter der Bezeichnung Elektrizitätsgrad, weil dieser Vorstellung die Influenzerscheinungen widersprechen, und bezeichnet als das einzige wissenschaftlicher Strenge genügende Verfahren die Definition des Potentials als einer Arbeitsgröfse. Auf der Unterstufe sei auf diesen Begriff überhaupt nicht einzugehen. — Das Potential einer homogenen Kugelschale auf einen beliebigen Punkt im Raume ermittelt durch elementare Rechnung Kottenbach. In einer dazu gemachten Bemerkung erhebt Poske Widerspruch gegen K.s Behauptung, dafs dieses Potential „fast unentbehrlich“ sei. — *Über den elektrischen Leitungswiderstand loser Kontakte* verbreitet sich Schlabach. — *Über unipolare Induktion* schreibt de Waha. — Bermbach gibt eine *Elementare Ableitung einiger wichtigen Formeln über den Wechselstrom.* Es handelt sich dabei um die Ermittelung der effektiven Stromstärke eines sinoidalen Wechselstromes, d. h. um die Ermittelung der Stromstärke desjenigen Gleichstroms, der in einem induktionsfreien Widerstand während jeder Periode dieselbe Wärmemenge erzeugt wie der Wechselstrom. Dann wird die Stromstärke des Wechselstroms für einen beliebigen Augenblick, sowie die effektive und die maximale elektromotorische Kraft des Wechselstroms berechnet. Schliefslich wendet sich der Verf. der Theorie des Elektrodynamometers und Wattmessers zu. — Falcke bringt ein Schränkchen auf den Markt, das einige Grundapparate für die strömende Elektrizität und ihre Anwendungen enthält und den Bedürfnissen der Volksschulen entgegenkommen soll. Hiermit hängt wohl die behagliche Breite des die Beschreibung und die Anleitung zur Handhabung dieser Apparatensammlung enthaltenden Heftchens *Die gebräuchlichsten Anwendungen der Elektrizität. Mit 17 guten* (!) *Originalabbildungen* zusammen. — Über den von Schmidt vorgeschlagenen Lehrgang in der Elektrizitätslehre und über Türks die Lehre von den elektrischen Maschinen im propädeutischen Unterricht betreffende Schrift wurde bereits oben berichtet (S. 81).

Apparate und Versuche: Die Horizontalintensität des Erdmagnetismus bestimmt Dechant experimentell mit der Wage.

Wie Papier zu den Grundversuchen über die Reibungselektrizität verwendet werden kann, zeigt Kleiber. — Geschöser beschreibt ein Demonstrationselektroskop, — Böhmländer ein aus einem Zeitungsblatt

hergestelltes Riesenelektroskop und einen Papier-Elektrophor. — Die Erzeugung elektrostatischer Kraftlinien auf lichtempfindlichen Platten lehrt Schaffers. — Entladungsbilder der Influenzmaschine beschreibt Scharf.

Rebenstorff zeigt, wie die herabgeminderte Polspannung einer Voltaschen Säule binnen wenigen Sekunden wieder erhöht werden kann. — Ein neues Knallgasvoltameter, das sehr genaue Ablesungen, sowie die automatische Reduktion der abgeschiedenen Gasmenge auf Normalverhältnisse gestattet, hat Fr. C. G. Müller konstruiert. — Kolbe beschreibt ein verbessertes Voltameter. — Den Quirl der magnetischen Kraft im Innern eines stromdurchflossenen Leiters zeigt Jaumann durch Rotation einer im Innern desselben excentrisch angebrachten Magnetnadel. — Weiler hat einen Doppelstromwechsler und eine Wechselstrommaschine für Sinusströme konstruiert. — Die Bestimmung der Wechselzahl eines Wechselstroms durch eine sich drehende, in Sektoren geteilte und durch eine von dem Wechselstrom gespeiste Glühlampe beleuchtete Scheibe, welche bei einer gewissen Umdrehungsgeschwindigkeit still zu stehen scheint, lehrt Samojloff. — Auf derselben stroboskopischen Erscheinung beruht das Verfahren von Wachsmuth, welcher statt der Scheibe ein an einer schwingenden Uhrfeder befestigtes Papierstück benutzt. — Über ein einfaches Verfahren, einen nach längerem Gebrauch versagenden Kommutator wieder gebrauchsfähig zu machen, berichtet Rebenstorff. — Zwei Verteilungswiderstände für Starkstromleitungen beschreibt Rusch. — Über Versuche mit der Braunschen Röhre wird in PZ. (14, 2, 98) berichtet. — Versuche über elektrische Schwingungen (oscillatorische Entladung der Leydener Flasche und das Entstehen von Schwingungen in dem die letztere umgebenden Medium, sowie Abhängigkeit der Resonanz, welche das Entstehen von solchen Schwingungen begünstigt, von Selbstinduktion und Kapazität) beschreibt Spies. — Eine Geberanordnung für die Demonstration der Funkentelegraphie nach von Czudnochowski ist in PZ. (14, 2, 94) angegeben.

7. Mathematische Geographie und Astronomie.

Edler schreibt über *Die Aneignung astronomischer Begriffe auf der Schule*. Er zeigt an dem Beispiel des täglichen und des jährlichen Sonnenlaufs, wie die in Sexta gewonnenen Kenntnisse einfachster Art in Unter-Sekunda vertieft und erweitert und schliefslich in Prima die einschlägigen Probleme rechnerisch bewältigt werden können. Darin, dafs der Verf. den Schüler nur an der Hand der Natur selbst in die mathematische Geographie eingeführt wissen will, — er verwirft darum auch für Sexta jede Verwendung des Telluriums und fordert die bekannte Plattform auf dem Schulgebäude (vgl. Jb. XII, 68) — begegnet er sich mit S. Günther, Höfler, Koppe u. a. Trotz der zweifellosen Berechtigung dieser didaktischen Forderung scheint im Unterrichte noch keineswegs überall dementsprechend verfahren zu werden; die Erfahrung des Verf., dafs die in Sexta ein-

tretenden Schüler die Fähigkeit zu einer naiven Beobachtung der Himmelserscheinungen bereits verloren hatten, ohne doch anderweitig irgend welchen wirklichen Gewinn dafür eingetauscht zu haben, kann leider als eine vereinzelte nicht bezeichnet werden. Recht ansprechend sind die angegebenen kleinen Hilfsmittel für die Beobachtung: so wird der tägliche Lauf der Sonne nicht, wie es gewöhnlich geschieht, dadurch veranschaulicht, dafs der Schatten des Endes eines vertikalen Stabes zu verschiedenen Stunden markiert wird, sondern dadurch, dafs mehrere Stäbe so aufgestellt werden, dafs die von deren oberen Enden geworfenen Schatten auf denselben Punkt fallen. Ein kleiner, aus drei (der Abhandlung beigegebenen) Papierblättern herzustellender Apparat, der übrigens als im Unterrichte selbst in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern entstehend gedacht ist, gestattet, alle möglichen Fragen über den Sonnenlauf sogleich zu beantworten. — Bei Gelegenheit einer Besprechung der mathematisch-geographischen Aufgaben aus den letzten württembergischen Professoratsprüfungen (KW. 8, 2, 46) macht Hammer den Vorschlag, dafs man dort, wo der Zeitpunkt gemeint ist, Sternzeit durch St.Z. (gelesen „Sternzeit") und mittlere Zeit durch M.Z. (gelesen entweder „M.Z." [nur diese beiden Buchstaben] oder besser „Mittlere Zeit") bezeichnet, dagegen dann, wenn die Zeitdauer gemeint ist, die Bezeichnungen st.Z. („stellare Zeit") und m.Z. („mittlere Zeit" oder besser „mediosolare Zeit") gebraucht. — In einem lesenswerten Aufsatz schreibt Herz *Über die Stabilität des Weltsystems.* — Zwei Abhandlungen *Die Sprache am Sternhimmel und Ost, West, Süd, Nord* veröffentlicht Reuleaux. Die erste hat im wesentlichen die Worterklärung der arabischen Sternnamen, die andere die Deutung der Namen der vier Himmelsgegenden im Sanskrit und Arabischen (der Name für Ost = vorn, West = hinten, Süd = rechts, Nord = links) zum Thema. — Eine umfassende Darstellung der Ansichten zahlreicher Autoren über die Ursache der Erscheinung, dafs Sonne und Mond am Horizont gröfser erscheinen als gegen den Zenith hin, gibt Reimann. Als Ergebnis der Kritik derselben und eingehender eigener Beobachtungen ergibt sich für ihn, dafs fragliche Erscheinung dadurch zu stande kommt, dafs die genannten Himmelskörper zwar stets unter demselben Sehwinkel gesehen, am Horizont aber wegen der abgeflachten Gestalt des Himmelsgewölbes als weiter entfernt angenommen und darum für gröfser gehalten werden. Indem der Verf. eine bestimmte Pappscheibe in derartige Entfernungen brachte, dafs ihre scheinbare Gröfse einmal der untergehenden, das andere Mal der kulminierenden Sonne gleichkam, stellte er fest, dafs der Durchmesser der untergehenden Sonne scheinbar $3^1/_3$ mal so grofs ist, als der durch ein Blendglas betrachteten Sonne bei ihrer Kulmination in 55° Höhe, in welcher Stellung die Sonne in ihrer wahren Gröfse erscheint. — *Die Berechnung der Sonnen- und Mondfinsternisse* behandelt Beau. Die vorliegende Abhandlung, welche als III. Teil bezeichnet ist — die früheren Teile haben Berichterstatter nicht vorgelegen — führt den Spezialtitel *Die ausführliche Berechnung der Sonnenfinsternisse.* Obwohl

die zur Lösung der aufgestellten Aufgabe nötigen mathematischen Kenntnisse bei den Schülern mindestens der Realanstalten vorausgesetzt werden können, wird man doch — so interessant die Beschäftigung mit dem in Rede stehenden Problem ist — im Unterrichte auf eine so eingehende Behandlung, wie sie hier dargeboten wird, schon aus Mangel an Zeit verzichten müssen. Dafs dies übrigens auch die Meinung des Verf. ist, geht aus dem von ihm dem Titel beigefügten Zusatz „Für den Selbstunterricht entwickelt" hervor.

Über die *Elemente der mathematischen Erdkunde* von Pietzker ist bereits oben berichtet (S. 83), desgleichen über die von Nábělek herausgegebenen Lehrmittel (S. 85 f.).

XIV.

Zeichnen

F. Flinzer.

Der Kunsterziehungstag hat seine Wirkung getan. Das Thema, dem er seinen Namen verdankt, ist in unserer schreib-, druck- und redeseligen Zeit so vielseitig als nur möglich abgehandelt worden. Unter dem Titel *Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden* sind die an demselben vorgekommenen Vorträge und Verhandlungen vom Vorstand im Druck veröffentlicht. Dafs sich bei und nach diesen einerseits berufene Künstler und Kunsttheoretiker besonders tätig zeigten, lag ebenso nahe, wie die grofse Aufmerksamkeit, welche anderseits die Schule dieser Angelegenheit widmete. Ebenso nahe lag, dafs beide Kategorieen neben sehr vielem Guten auch eine Menge von Erörterungen anstellten, welche beiderseits sich auf den Mangel an Einblick in die Spezialitäten, in die Voraussetzungen und Konsequenzen des anderen gründeten. Namentlich trat und tritt dies noch jetzt da hervor, wo beide gemeinsam niemals genügend zu Hause waren, im Zeichenunterrichte. Die Schule hat ja von jeher dadurch, dafs sie denselben ahnungslos als Fach für Handfertigkeit ansah und bezeichnete, dafs sie ihn damit auf die niedrigste Stufe seiner Wirksamkeit herabdrückte, dem Kinde, dem Volke die Möglichkeit gewaltsam erschwert, ein Interesse an den bildenden Künsten zu gewinnen, obgleich ihr hier die schönste Gelegenheit dazu geboten, ja beinahe aufgedrungen wurde. Sie verschuldete es, dafs das Publikum, bis zu dessen höchsten Vertretern hinauf, dafs der Stand der Gelehrten und der Künstler, somit auch der Kunstgelehrten, dem Zeichenunterrichte fremd blieben. ihm keine Beachtung, daher auch keine Anerkennung schenken konnten; dafs jeder Zeichenlehrer, der eine Hebung seines Fachs erstrebte, stets mit der bekannten traditionellen Geringschätzung angesehen wurde, selbst dann, wenn er mit den überzeugendsten Gründen und mit Herz und Kopf das Interesse der Volksbildung mit der künstlerischen in Einklang zu bringen anstrebte. Beiden Teilen, den Vertretern der Schule und denen der Kunst, fehlte deshalb der rechte Einblick in

das Wesentliche, in die höheren Interessen des anderen, und zwar gilt dies, wie viele Beispiele beweisen, bis auf diesen Tag.

Wäre nur die Sache, um welche es sich handelt, nicht gar so ernst, unfreiwillige Komik entfaltet sie überreich und immer neu. Nach dem Vorgang des dem Quellenstudium abholden C. Lange erscheinen fast täglich andere Reformatoren, welche ebenfalls „beiläufig und vom Kaffeetische aus“ den vermeintlich neuentdeckten Erziehungsschaden kurieren zu können glauben, meist Kunsttheoretiker und Künstler, fest überzeugt, dafs es nur ihres Dazwischentretens bedürfe, um den Zeichenunterricht sofort in die einzig richtigen Bahnen zu lenken, und begabt mit einer bewundernswerten Naivität, mit welcher sie niemals wissen, was auf dem von ihnen so hochmütig bekrittelten Gebiete wohl alles schon längst dagewesen, und was von diesem sich als brauchbar oder als unnütz herausgestellt hat. Mit der gleichen Naivität fordern sie im Zeichenunterrichte u. A. nur einzig und allein Berücksichtigung der Kunstinteressen, unter Ausschlufs alles anderen, etwa für den allgemeinbildenden Zweck der Schule Nötigen. Sie leisten in ihrer Auffassung von Erziehung und Unterricht das Unglaublichste, finden aber trotzdem, wegen ihres auf vollkommen anderen Gebieten erworbenen Rufes, z. B. als Schriftsteller oder ausübender Künstler, Gehör bei verschiedenen höheren Schulmännern, Gelehrten und Mitgliedern der Behörde, denen aus gleichem Grunde der gleiche Einblick in die Verhältnisse fehlt. Die den Beginn des neuen Jahrhunderts charakterisierende Sucht nach Novitäten, mit welcher fast jedermann gedankenlos und mit täppischer Hast nach allem ausspäht, greift und hascht, was sich den Schein des Neuen gibt, mit welcher man alles Fremde prüfungslos anstaunt und nachahmt, als habe man in seinem ganzen Leben noch keine Erfahrungen gemacht, noch keinen selbständigen Gedanken gefunden, die Leichtgläubigkeit, mit welcher man immer wieder auf Reklamen hineinfällt, und z. B. jeden für einen Reformator hält, wenn er sich selbst so nennt, alle diese und ähnliche Eigenschaften wirken zwar komisch genug, aber auch recht herabstimmend. Ist es doch das traurige, ziel- und haltlose Drängen auf allen Wegen der Kunst, welches diesen Zustand begünstigt, in unserer Zeit, in welcher selbst das tollste Produkt eines Idioten und die häfslichste Schmiererei eines völlig Geschmack- und Talentlosen oder Farbenblinden die Aussicht hat, im vollkommenen Ernst als ein Kunstwerk, bahnbrechend für eine sehr beachtenswerte „neue Richtung“, angestaunt und hochgepriesen zu werden. Dasselbe ziel- und haltlose Wesen finden wir in der neuzeitlichen Bewegung unseres Fachs. Das Wort „Kinderskizzen“, in der von den Erfindern ihm unterstellten Bedeutung, eignet sich zu einer, das Aufblühen des Zeichenunterrichts geradezu vernichtenden Waffe in den Händen vornehmlich aller derjenigen, die vom Zeichnen und vom Lehren nur schwache Begriffe haben, deren aber leider, wie u. a. die sog. Nachhilfekurse und viele Aufsätze in den Zeitungen beweisen, recht viele existieren. Sie alle, und mit ihnen auch jeder Pflichtvergessene, führen dieses Wort fortan als

Schutz- und zugleich Reklameschild, denn hierbei braucht kein einziger Strich, kein Schattenton am richtigen Ort zu sitzen, keiner die richtigen Dunkelheits- oder Helligkeitsgrade zu haben. Jede, wenn auch noch so gedankenlos und ohne alle Beobachtung gefertigte Kindersudelei trägt dann mit einem Schein der Berechtigung den Namen einer Kinderskizze, besonders bei den unendlich vielen, die den „leicht hingeworfenen Strich“ unter allen Umständen als künstlerisch anstaunen, ohne nach der Hauptsache zu fragen, nämlich ob er an der richtigen Stelle sitzt. Er gilt ihnen als das Hauptmerkmal einer künstlerischen Erziehung, die man, ihrer wohlweislich unausgesprochenen Ansicht nach, als „moderne“ fördern und für die man in der Schule „Novitäten“ fertigen lassen mufs. Man wird dem entsprechende Ausstellungen von Schülerarbeiten sehen, angefüllt mit „flotten“, „hingeworfenen“ Strichen, von denen keiner den Beweis führt, dafs irgend eines Schülers bewufstes Sehen geweckt oder gar gefördert wurde, denn jeder wahrhaft Beobachtende zeichnet überlegte Linien, aber keinen einzigen unbedachten Strich.

Die Kunstentwickelung der letzten Jahrzehnte mufste, mit ihrer zwar gerechtfertigten, aber einseitigen Pflege der Farbe, notwendig auf mancherlei Abwege geraten, von denen sich namentlich einer als besonders verderblich erwiesen hat. Die auf ihm emporgeschossenen „Novitäten“, teils auf wissenschaftliche Klügeleien, zumeist jedoch auf schnell vorübergehenden Sinnenreiz hinauslaufende Produkte, ermüden sichtlich die Kraft der wahren Künstlerschaft und deren Interesse, somit auch das der Kunstverständigen und des Publikums; denn nur recht wenige haben gehalten, was sie versprochen. Dafür haben sie leider eine an Gaukelei und Akrobatentum reiche Pinselvirtuosität im Gefolge, welche notwendig alles Zeichnen immer mehr zu verdrängen und einen zeichnerischen Anarchismus zur Macht zu erheben droht, der dem gesunden Bestreben des Volkes nach einer künstlerischen Ausbildung und Erziehung für längere Jahre hinaus entgegentritt, obgleich man die Förderung derselben anzubahnen meinte.

Der genannte Anarchismus will, und zwar selbst im höchsten Kunstwerke, der Zeichnung nur das Recht gestatten, der Farbe in skizzenartiger Weise als Dienerin beizustehen, ja er degradiert sie sogar dann noch. mit dem Scheingrund, dafs Zeichenfehler dem künstlerischen Gehalt desselben keinen Abbruch tun. Zwar stellt sich dem wüsten Treiben, selbst in dessen höchster Erregung, die dauernde allgemeine Anerkennung unbestritten gegenüber, welche man den Heroen der deutschen Kunst zollt, den Männern, von denen hier nur die Namen Dürer, Rethel, Schwind, Richter, Menzel genannt zu werden brauchen, um darauf hinzuweisen, welchen Ehrenplatz die zeichnende Kunst, neben der Plastik, als die vollkommenste Äufserung unseres Raum- und Formvorstellungsvermögens im Herzen der Menschheit besitzt. Um so mehr ist es die Pflicht des Einsichtsvolleren, diesen Ehrenplatz rein zu erhalten vom massenhaft aufgewirbelten Staub einer verblendeten, nach Novitäten haschenden Menge. Und zuvörderst liegt es

dem Lehrer der Zeichenkunst ob, das Auge offen zu halten für jede Stelle, von welcher aus dieselbe bedroht werden könnte. Glücklicherweise hilft hierzu das durch die Reklame vermeintlicher Reformer hervorgerufene gesteigerte Interesse, welches jeden Fachmann zwingt, selber zu erproben, was die Theorieen vom Schreibtisch derselben in der Praxis für einen Wert haben; denn bis auf diesen Tag kommt, streng genommen, nur ein einziger Vertreter des sog. „Skizzierens“ in Betracht, der die hierzu nötigen künstlerischen Vorbedingungen, mit denen einer genügenden praktischen Erfahrung verbindet, um ernsthaft zu einer Erörterung beitragen zu können, Kuhlmann, dessen Ausführungen weiter unten besprochen werden. Die anderen, bisher als Gesinnungsgenossen Genannten, erfüllen, wie schon vielfach nachgewiesen, diese Erfordernisse nicht. Ein so auffallender Umstand müfste die Unterrichtsverwaltungen allgemein stutzig machen, bevor sie bindende Beschlüsse fassen, müfste sie zum vorsichtigen Beobachten einer praktischen längeren Erprobung durch tüchtige Männer führen. Dennoch hat die preufsische Regierung durch ihre neuesten Verordnungen den betreffenden Ideen derartig Tür und Tor geöffnet, dafs sich, namentlich unter der Leitung einer Anzahl übereifriger Heifssporne, vielleicht schon lange bevor eine noch neuere Verordnung möglich ist, eine Gegenreformation als dringende Notwendigkeit herausstellen mufs. Dafür, dafs dies geschieht, wird, aufser der ernsten Kunst, auch die Wissenschaft, der Handel und die Industrie sorgen, denen allen einer ihrer wichtigsten Lebensnerven damit unterbunden wird; einesteils durch das absichtliche Verhindern und Unterdrücken alles gewissenhaften Beobachtens, somit des Anschauens, des bewufsten Sehens, andernteils durch das ausdrückliche Vernichten aller natürlichen Achtung des heranwachsenden Menschen vor der Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit in der Wiedergabe des Gesehenen, sei dies in Zeichnung oder Plastik irgendwelcher Art.

Des berühmten englischen Kunstphilosophen J. Ruskins Buch „The Elements of Drawing“ ist u. d. Tit. *Grundlagen des Zeichnens* zum ersten Male in deutscher Übersetzung erschienen. Wäre dasselbe im Jahre 1902 anstatt 1856 geschrieben worden, so könnte es kaum besser in die Bestrebungen und Meinungsverschiedenheiten passen, welche in unserem Fache die Gemüter erregen und die Köpfe verwirren. In jedem wesentlichen Teile steht es auf dem Höhepunkte neuzeitlicher Anschauungen. Die gelegentlichen Hinweise auf die Methoden und Erzeugnisse seiner Zeitgenossen — in der Übersetzung mit Verständnis auf das geringste Mafs vermindert — dienen dem Belehrenden nur als Beispiele für den augenblicklichen Bedarf, nicht aber für die allgemeine Gestaltung seiner Lehrweise. Selbst da, wo er, gleich einem Fernseher, die Theorieen der Pointellisten entwickelt und empfiehlt, tut er dies nur für bestimmte Fälle und kommt dabei keineswegs auf deren bekannte Konsequenzen einer allein seligmachenden Kunstrichtung. Treffend sagt der Übersetzer in seiner Einleitung: „Er (Ruskin) suchte der Natur auf jede erdenkliche

Weise beizukommen und liebte schon wegen der gröſseren Gewissenhaftigkeit eine zarte und delikate Behandlung der Farbe und lenkte aus diesem Grunde auch die Aufmerksamkeit seiner Leser auf Versuche, die Farbenwirkung gelegentlich durch eine Teilung der Farbe zu verstärken." Die gröſstmögliche Naturwahrheit fordert R. von der Kunst, daher vom Künstler das gewissenhafteste Studium der Natur in ihren Formen und Farben.

Leider ist seine Lehrmethode, die er hier in Form von drei Briefen an eine Dame entwickelt, nur für Privatunterricht, und auch hier nur zum Gebrauch für solche geeignet, die, mit festem Vertrauen und eiserner Ausdauer, alle die ermüdenden Übungen geduldig aushalten, die sie mit allmählich immer angestrengter geforderter Aufmerksamkeit freiwillig ausführen, mit einer immer peinlicher werdenden Genauigkeit bewältigen sollen. Für unsere Schulkinder paſst das bekanntlich nicht. Es ist nur allein bei einem streng beaufsichtigenden Privatunterricht möglich, vom Schüler zu erzwingen, daſs er alle die vielen Quadrate und Rechtecke, nach Vorschrift mittels Feder und Tusche, so lange wiederholt ausfülle, bis sie schlieſslich gelingen; aber ohne für den Wiederholungsfall des Gelingens Garantie zu leisten, ohne dem Gestaltungstriebe, der Phantasie des Kindes irgendwelche weitere Nahrung zu gestatten als diese nüchterne, abstrakte. Und wenn alsdann, wo, nach Ruskins Vorschrift, ein nichtssagender Feldstein, mit völlig gleichgültigen Maſsverhältnissen und Formen, dem so Unterrichteten den künstlerischen Hunger stillen soll, eine Sättigung vermittelst eines derartigen Brotsurrogats erfolgt, so dürfte diese eine völlig andere werden, als die erwartete, zumal er auch von jetzt ab, durch alle die vorgeschriebenen Übungen des Lehrgangs hindurch, keine einzige Aufklärung darüber erhält, wie man es wohl anfangen muſs, um irgendwelchen wesentlichen Punkt oder nur einen Tonfleck, deren jeder doch seinen bestimmten Platz hat, an die richtige Stelle zu setzen. Hierüber gibt R. keine Anweisung, obgleich er fortwährend auf das gewissenhafteste Studium der Form, also auch auf das genaueste Wiedergeben des Umrisses derselben, dringt. Damit allein kommt man aber am allerwenigsten beim Schulunterrichte aus, gegenüber einer gröſseren Anzahl von Kindern, deren Interesse namentlich dadurch geweckt werden muſs, daſs sie von Stufe zu Stufe Erfolge deutlich sehen, wobei sie begreifen lernen, wie man mit leichter Mühe einen jeden Punkt an den richtigen Ort setzen kann, wenn man nur mit dem Kopfe bei der Sache ist, und daſs sie baldmöglichst, ja von den ersten Übungen an, zu einer künstlerisch-pädagogisch geregelten und allmählich gesteigerten selbständigen Betätigung ihrer eigenen Phantasie angeleitet werden. Vielleicht ist der spleengewohnte Engländer der Langweiligkeit der Ruskinschen Übungen gegenüber weniger empfindlich, als der Deutsche, dem der hierzu nötige Stiernacken jedenfalls abgeht. Dabei läuft das Ganze überhaupt, schon vom Steine ab und durch alle Stufen hindurch, nur allein auf ein Landschaftszeichnen mit unmittelbaren Naturstudien hinaus

— ein Umstand, der eine Verwendung desselben in unseren Schulen von selbst unmöglich macht. Zudem sagt R. im Vorwort „das Buch ist nicht für den Gebrauch von Kindern unter 12—14 Jahren bestimmt, da ich es nicht für ratsam halte, ein Kind zu künstlerischer Betätigung anzuhalten, es sei denn, dafs es von selbst darauf verfällt.“ Auffallend erscheint neben dieser auch eine andere Äufserung des berühmten Kunstkritikers auf S. XXXVIII, in welcher er die Art und Weise, welche man heutzutage für eine vollkommen neue, für eine künstlerische Reform des Zeichenunterrichtes ausgibt, im Gegenteil als eine veraltete und schon vor 50 Jahren verwerfliche schildert, indem er sagt:

„Die gegenwärtigen Handbücher zum Unterricht im Zeichnen scheinen, soweit ich sie kenne, alle auf folgende beiden Ziele zuzusteuern: Entweder zielen sie darauf ab, den Schüler mit oberflächlicher Geschicklichkeit, Bleistift- oder Wasserfarbenskizzen anfertigen zu lehren, so dafs seine Arbeiten im günstigsten Falle den schwachen Leistungen mittelmäfsiger Künstler äufserlich ähnlich werden; oder sie scheinen es als ihre Aufgabe zu betrachten, den Schüler in der Richtung auszubilden, dafs er später rasch und billig für Fabriken arbeiten kann.“

Weder C. Lange noch seine Jünger, die Hamburger Reformer, haben diesen Satz jemals citiert, bei dessen unbefangenem Lesen ihnen doch die Schuppen von den Augen fallen mufsten, denn er liefert den historischen Beweis, dafs einesteils ihre so oft wiederholte Behauptung eines „vollständigen Bruches mit allem Bisherigen“ abermals als Prahlerei enthüllt wird, andernteils, dafs derjenige Teil ihrer sogenannten Reform, auf dessen Originalität sie sich bisher allein mit einem Schein der Berechtigung berufen konnten — die Schnellfabrikation von äufserlich skizzenähnlichen verständnislosen Bildern von Kinderhand — schon vor fünfzig Jahren von einem Ruskin nicht nur als bisherig, sondern als verwerflich und der Reform dringend bedürftig klargelegt wurde. Dieser dringt, ihnen als Kunstverständiger direkt gegenüber, auf das, worauf ihn und alle in Wahrheit Fortschreitenden der Geist des Jahrhunderts hinwies, auf das gewissenhafteste, intimste Naturstudium. Dafs er hierbei als scharfer Denker auch zu einer bedeutend gröfseren Auffassung der Zwecke des Zeichenunterrichts kam, als die Reformer, beweist er durch den unmittelbar dem obigen folgenden Satz S. XXXIX aus dem Vorwort:

„Das hauptsächlichste Ziel der auf den folgenden Blättern entwickelten Methode ist ein Gegensatz dazu, den Schüler an ein ganz geduldiges und, so weit es in seiner Macht liegt, sorgfältiges und feines Arbeiten zu gewöhnen, das ihn mehr und mehr auch Richtig-Sehen lehrt. Denn ich bin beinahe sicher, dafs wenn wir erst das einmal gelernt haben, die Schwierigkeit des Richtig-Zeichnens nur noch gering ist. Und selbst wenn es noch schwer bliebe, das Richtig-Gesehene zu zeichnen, so neige ich zu dem Glauben, dafs das Sehen wichtiger sei als das Zeichnen. Ich möchte meine Schüler lieber zeichnen lehren, um dadurch zur Liebe zur Natur erzogen zu werden, als umgekehrt das Sich-Versenken in das Anschauen der Natur nur zu betrachten als Mittel zum Zwecke, zeichnen zu lernen. Überdies ist es für Lernende,

welche die Kunst nicht zum Berufsstudium machen, gewifs wichtiger, einen Mafsstab zur Würdigung der Kunst anderer zu erlangen, als selbst hohe Vollendung darin zu erreichen.“

Mit dem gröfsten Nachdruck wendet er sich deshalb — 1856! — gegen die von den Reformern so stark befürwortete Ansicht der urteilslosen Menge, „dafs die Güte einer Zeichnung abhänge von der Kühnheit, mit der sie hingeworfen ist“ und überhaupt gegen all und jedes Indiehanddressieren von Strichen irgendwelcher Art. Man vergleiche hiermit die L. Taddschen Arm- und Handschwingungen und das Packpapier.

„Haben Sie doch Ihre Freunde einem Kinde, das Musik lernen will, auch nicht den Rat geben hören, mit den kleinen Händchen wuchtig auf die Tasten zu schlagen, um auf diese Weise den grofsen Meistern näher zu kommen; Ihnen aber legen sie dennoch ans Herz, wiewohl Sie noch Anfänger sind, in Ihrer Arbeit kühn zu sein. Kühn im Sinne von unverzagt — ja; aber kühn im Sinne von unsorgfältig und flüchtig, — nein, tausendmal nein; selbst wenn Sie kein Anfänger mehr wären, würde es ein schlechter Rat sein, Sie zur Kühnheit anzuspornen.“ — — „Wenn Sie mir in irgend einem Punkte vertrauen können, so verlassen Sie sich auf mich, wenn ich Ihnen sage, dafs es — ohngeachtet all der verschiedenen Ziele und Zwecke der Kunst — eine Eigenschaft gibt, und wie ich denke, nur eine, in welcher alle guten Kunstleistungen übereinstimmen: in der vollendet durchgeführten Ausführung. Rohe undurchgebildete Kunst ist nie vom ersten Range. Sie können das gegenwärtig noch nicht einsehen, weil Sie noch nicht beobachtet haben, wie viel ernste Gedankenarbeit und Sorgfalt grofse Meister auch in solche Pinselstriche legen, die auf den ersten Blick grob und flüchtig aussehen; aber glauben Sie mir, dafs es wahr ist, Sie selbst werden es später bestätigt finden.“

Und so wie hier tritt R. fast auf jeder Seite seines Buches für die ernste Gedankenarbeit ein und der Gedankenlosigkeit entgegen. Nur die letztere vermag es daher, aus einer Stelle in den „Steinen von Venedig“ — siehe „Wege der Kunst“ Strafsburg, Heitz und Mündel, II. Bd. S. 46 — voreilig zu folgern, dafs er ihr Verfechter sei, wenn er hier sagt: „Die ganze Aufgabe des Künstlers in der Welt ist die, ein Wesen zu sein, das sieht und fühlt; es ist nicht seine Sache, zu denken, zu urteilen, zu schlufsfolgern oder zu wissen usw.“ Denn hier hat er offenbar die wesentlichsten der bei dem inneren Schaffen des Künstlers tätigen Kräfte desselben im Auge, nicht aber die zur äufseren Gestaltung eines jeden echten Kunstwerks absolut nötigen. An der grofsen Schwierigkeit, diese Trennung durch präzise, unanfechtbare und nicht mifszuverstehende Worte auszusprechen, scheiterte schon so mancher Kunstverständige, ebenso wie er. Keiner der letzteren dürfte sich erlauben zu behaupten, dafs irgend einer der Kunstheroen, wie ein Leonardo da Vinci, Michelangelo, Dürer usw., unmittelbar zum Zwecke der inneren und äufseren Entstehung eines ihrer unsterblichen Werke gedankenlos gearbeitet, sich jedes Beurteilens desselben, jeder Schlufsfolgerung, mit oder ohne Absicht enthalten und nichts daran geschaffen habe, wobei er sein Wissen anwendete. Es war notwendig, auf das Unverständige einer solchen Deutung des obigen Satzes näher einzugehen, weil diese bekanntlich zu den Waffen gehört, mit denen

die sog. „Reformer“ kämpfen. Dafs Ruskin nicht nur im künstlerischen Werke, sondern auch bei jeder Lernarbeit des Zeichenschülers, die oben genannten Geistestätigkeiten fordert, haben wir aus obigen Citaten, die beträchtlich vermehrt werden könnten, dargelegt, und alle Übungen, die er vorschlägt, bestätigen dies. Darum verlegt er auch das „Skizzieren nach der Natur“ auf diejenige Lernstufe des gereiften Schülers, wohin es gehört, auf welcher er glaubt, dafs er denselben zum vollen Verständnis dessen gebracht habe, was er jetzt zeichnen soll. Sein Mühen, sich so recht deutlich auszudrücken, wobei er immer fühlt, dafs ihm das rechte Wort gar oft fehlt, hat etwas Rührendes. Er würde gar viele der heutigen Fortschritte des Zeichenunterrichts mit Jubel begrüfsen; freilich keinen einzigen neuen Weg der sog. Reformer.

Es war hohe Zeit, dafs endlich einmal ein Mann mit genügender, gleichzeitig künstlerischer und pädagogischer Erfahrung das Wort ergriff und mit einer aus der Praxis gewonnenen eigenen Überzeugung für die Sache des Skizzierens in der Schule eintrat. F. Kuhlmann, Altona, veröffentlicht u. d. Tit. *Das Skizzieren im Zeichenunterricht* und die pädagogische Bedeutung des Schülerskizzenbuches, den Inhalt eines Vortrags, gehalten in der VIII. Hauptversammlung des Vereins preufsischer für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer am 6. Juni 1900. Die von ihm aufgestellten Leitsätze, welche von derselben angenommen wurden, lauten wie folgt:

„1. Skizzierübungen sind in hohem Grade geeignet, die letzten und eigentlichen Zwecke des Zeichenunterrichts zu fördern, da sie
   a) das lebendige Interesse des Schülers für das Zeichnen erwecken, bezw. erhalten,
   b) zu schnellem, sicherem Auffassen und Darstellen in hervorragendem Mafse erziehen,
   c) eine Zeichenfertigkeit verleihen, welche in jeder Stellung des praktischen Lebens aufserordentlich wichtig und wertvoll ist.
2. Das Skizzieren darf nicht ein flüchtiges, leichtfertiges, ungenaues Arbeiten, sondern es soll ein auf den Totaleindruck, auf die treffende Wiedergabe des Wichtigen und Charakteristischen sich richtendes gewissenhaftes Studium des Vorbildes sein.
3. An eine Schülerskizze kann nicht ohne weiteres die Anforderung gestellt werden, dafs sie eine Skizze in künstlerischem Sinne sei, doch soll im Zeichenunterricht stets das Streben herrschen, die naive kindliche Auffassung und Darstellung des Schülers zur künstlerischen hinanzuführen.
4. Skizzierübungen sollen auf allen Stufen des Zeichenunterrichts vorgenommen werden und sich auf alle Formgebiete, Natur-, Lebens- und Kunstformen erstrecken. Das Skizzieren mufs auch in anderen Unterrichtsfächern in der rechten Weise geübt werden, wenn die Übungen im Zeichenunterricht von Erfolg sein sollen.
5. Ein Skizzenbuch in der Hand des Schülers und das Recht, es seinerseits nach Belieben für die zeichnende Darstellung zu benutzen, ist von hoher pädagogischer Bedeutung; denn
   a) es regt den Schüler zu freier und freiwilliger künstlerischer Tätigkeit an;
   b) gibt ihm Gelegenheit, seine persönliche Neigung und Begabung

welche im Schulzeichenunterrichte nicht immer berücksichtigt werden können, zum Ausdruck zu bringen und zu befriedigen;

c) gewährt es dem Lehrer die Möglichkeit, einen tieferen Blick in die Seele des Kindes zu tun, und gibt ihm somit wichtige Fingerzeige für die Beurteilung der Fähigkeiten des Schülers und die rechte Art seiner Behandlung im Unterrichte.

6. Das freiwillig geführte Skizzenbuch kann seine Aufgabe nur dann recht erfüllen, wenn der Lehrer dasselbe periodisch einer Durchsicht unterzieht und Korrektur übt; doch mufs dabei die in den Skizzen sich zeigende persönliche Eigenart des Schülers gewahrt bleiben."

Kuhlmann erweist sich hiermit keineswegs als so neu, wie er zu glauben scheint, sondern als einer aus der langen Reihe von Fachkollegen, die sich, der eine mehr, der andere weniger, von jeher aus eigenem Antriebe, aufserhalb des Pflichtunterrichts opferwillig noch denjenigen Schülern widmen, die eine besondere Neigung, eine bestimmte bessere Befähigung für das Zeichnen aufweisen. Die auf 16 Blatt dem Text beigefügten Abbildungen von allerlei Gegenständen und Wesen tragen vollkommen das Gepräge der längst bekannten Erzeugnisse derartiger Mehrleistungen von seiten gutwilliger Lehrer und Schüler. Die hier von den Schülern selbst lithographierten Kopieen dieser Arbeiten sind sogar unter sorgfältiger Nachahmung breiter, flüchtig hingeworfener Striche und Schattierungen ausgeführt, in einer Weise, welche selbst von künstlerisch geübten Lithographen mit Recht für eine ziemlich schwierige erklärt wird. Sind sie demnach keine Skizzen im wahren Sinne des Worts, kann man auch voraussetzen, dafs sie vor der Veröffentlichung hier und da von kundiger Hand korrigiert wurden, so geben sie doch Auskunft über das, was sich K. unter dieser Bezeichnung vorstellt, und das ist etwas bedeutend Anderes und Besseres als das, was sein Kollege Schwartz (s. weiter unten) u. a. in Weifsenfels, Stuttgart usw. als derartige Proben vorführte. Von einer „mit allem Bisherigen brechenden Reform" ist ebenso wenig als bei den letzteren etwas zu bemerken, wir haben derartiges, schon sehr viel Schlechteres und Besseres gesehen. Nur hat noch kein früherer Zeichenlehrer derartige Anfängerstudien von Schülern lithographieren lassen und noch weniger daran gedacht, sie unter so hochtrabendem Titel zu veröffentlichen. Wir haben es folglich hier nur einzig und allein damit zu tun, ob wir das Anfertigen solcher Sachen in dem überschwenglichen Mafse auf den Schulunterricht ausdehnen sollen, wie dies K. und Genossen für gut finden. Das aber hat, wie dies schon recht oft erläutert und mit unwiderleglichen Gründen nachgewiesen wurde, den gröfsten Schaden, nicht allein für die Schule, sondern überhaupt für das ganze Leben, für Industrie, Handel, Wissenschaft und — Kunst. Dafs das letztere der Fall ist, betont u. a. Ruskin fast auf jeder Seite seines oben besprochenen Werkes. Es sind schon über hundert Jahre vergangen, seit Pestalozzi die Wichtigkeit der „Ausmefskraft" auf das Überzeugendste und Dringlichste betonte; es sind über vierzig Jahre vergangen, in denen Flinzer unablässig in Wort und Beispiel für die Ausbildung des *bewufsten Sehens* d. h. für die sorgfältigste Erziehung der Kraft des inneren

Menschen zur Gewinnung einer möglichst gesteigerten Raum- und Formvorstellung zu wirken sucht, indem er den Freihandzeichenunterricht als den wesentlichsten Faktor zur Erreichung dieses Zweckes ausgestaltet: eine stattliche Reihe namhafter Gelehrten und Künstler sprach seitdem in gleichem Sinne; es sind erst in der neuesten Zeit durch die Ausstellung von Kinderzeichnungen u. d. Tit. „das Kind als Künstler“ die aus allen solchen primitiven Versuchen herauszulesenden Beweise klar und unwiderleglich gegeben worden, dafs der Mensch in seinen Jugendjahren auf eine Beurteilung von Mafsverhältnissen gar kein Gewicht legt und folglich auf alle Fälle dazu erzogen werden mufs. Aber die Hamburger Lehrervereinigung, die diese Ausstellung veranstaltet und darüber so manches geschrieben hat (s. Jahrg. XIV. XV. 6), nimmt von alledem ebenso wenig Notiz. wie Kuhlmann, als einer ihrer besseren Vertreter. Im Gegenteil versteigt sich dieser zu einer völlig aus der Luft gegriffenen Behauptung: es sei „Tatsache, dafs jugendliche Schüler eine bessere malerische Auffassung haben als ältere“. Da er sagt, dafs er unter dieser malerischen Auffassung die des Totaleindrucks versteht, hat er wohl keine Meinungsgenossen, bei allen denen, die das Kind als Künstler selbständig studierten und bei diesem von einer Beachtung oder gar Beobachtung der Mafsverhältnisse in Entfernung (Länge oder Kürze) Ton (dunkel oder hell) und Farbe gerade so wenig bemerkten, wie von derjenigen einer Lage oder Richtung irgendwelcher Linie. Aus allen diesen Erscheinungen setzt sich aber doch wohl ein Totaleindruck zusammen; die schriftartigen Malereien oder Kritzeleien des Kindes zeigen aber von alledem keine Spur, ebenso wenig die der künstlerischen Entwickelung desselben entsprechenden Parallelen der Kunstgeschichte, welche K., wie alle Hamburger, vollständig ignoriert. Unbekümmert um die Theorieen dieser Herren geht die ursprüngliche Kunst in Ornament und Abbildung immer sicherer auf das Ausbilden der „Ausmefskraft“ aus, zuerst auf die Entfernung von Punkten, Bestimmung von Lage und Richtung der Linien und dann auf die Verwendung derselben zu Umrissen. Erst nach einem bekanntlich recht langen Zeitraum, in welchem sie nebenbei und ziemlich spät die Erscheinungen der Verkürzung des Umrisses recht gründlich untersucht und kennen gelernt hatte, kam sie zur Beobachtung der Beleuchtung und somit zu der des malerischen Totaleindrucks, bekanntlich zur Zeit der Renaissance; denn das, was bis dahin gemalt worden war, ist wohl mehr dem „Ausmalen“ des Kindes zu vergleichen, welches bekanntlich ebenfalls den Totaleindruck für Nebensache hält. Es kann wohl angenommen werden, dafs die Skizzen aus allen diesen Entwickelungsperioden dementsprechend ausfallen mufsten. Diesem Urteil der Kunstgeschichte gegenüber zäumt Kuhlmann das Pferd beim Schwanze auf, auch dann, wenn er die von seinen Gesinnungsgenossen leider recht oft und vielfach variiert gehörte Phrase ausspricht: „Je naiver jemand dem Gebilde gegenübersteht, je weniger er von ihm weifs, oder je mehr es ihm gelingt, das Wissen zurückzudrängen und zu dem naiven Standpunkt künstlich sich

zurückzuversetzen, desto leichter wird ihm die Auffassung des Totaleindrucks und damit das rechte Skizzieren.“ Es wäre sehr interessant gewesen, wenn K. hier hinzugefügt hätte, was wohl alle die vielen Schüler, welche nicht Maler werden, auf ihrem späteren Lebenswege mit diesem naiven unwissenden Auffassen des Totaleindrucks anfangen sollen, nachdem sie durch das Skizzieren dazu abgerichtet wurden? Ob wohl aufserhalb der Hamburger Lehrervereinigung noch viel Pädagogen damit einverstanden sein werden, dafs der Zeichenlehrer absichtlich den Schülern im gedankenlosen Anstarren Unterricht erteilt, in der künstlichen Erzeugung einer Geisteslethargie, in der bekanntlich die meisten von ihnen, zum Ärger jedes Lehrers, ganz von selbst Virtuosen sind? Bisher nahm man an, dafs unsere Zeit für jeden Beruf ein scharf beobachtendes, klar urteilendes Auge fordere; ob es gut ist, wenn K. zu Gunsten der Herstellung von sog. Skizzen mit diesem „bisherigen“ Vorurteil bricht, braucht wohl nicht erst die Zukunft zu entscheiden, die eiserne Notwendigkeit wird hier ihr Veto sprechen. Bisher war man der Meinung, dafs man, um irgend etwas gut, auch künstlerisch gut, zu beschreiben, zu schildern, also auch zeichnerisch wiederzugeben, dasselbe vorher möglichst genau nach seinen inneren und äufseren Bedingungen zu studieren, diese kennen und wissen müsse. Dies bestimmte bisher den Wert jeder, auch der einfachsten Abbildung, gleichviel ob dieselbe dem Dienste der Industrie, der Wissenschaft, des Handels usw. gewidmet war, und vornehmlich auch den Wert der Skizze, und es gehörte bisher zu den edelsten Genüssen, die feineren Beobachtungen zu entdecken und zu verfolgen, welche das Künstlerauge gefunden und die Künstlerhand wiedergegeben hatte. Bilder und Skizzen im Sinne der Hamburger Reform, entstanden unter natürlicher oder gewaltsamer Unterdrückung jedes Wissens und Denkens, also, direkt gesagt, Produkte der Unwissenheit und Gedankenlosigkeit, kamen bisher schon auf unseren Kunst-, Industrie- und Schulausstellungen genug zum Vorschein. Diese Sorte bedarf keiner besonderen Vertreter, welche sich selbst für künstlerische Reformer oder Erzieher halten und ausgeben.

Nur sehr beiläufig erwähnt K., dafs er die Anfertigung ausgeführter Zeichnungen „nicht gänzlich“ aus dem Unterrichte ausschliefse, denn „auch die Übung in der Vollendung, in der Beobachtung des einzelnen ist wichtig für die Bildung des Auges und des Geistes“. Die Konzession, welche er hier im Widerspruch zu dem Obengesagten der Geistesbildung macht, kommt ihm aber nicht vom Herzen. Wer zum Gelingen eines Werkes alle Tätigkeit des Geistes brachlegt, fördert die Bildung desselben nicht, sondern verhindert diese absichtlich. Von einer Erziehung zum bewufsten Sehen kann bei ihm keine Rede sein, so oft auch dieses Wort in der Neuzeit von den Hamburgern und ihren Genossen als Empfehlung ihrer vermeintlichen Reform angewandt wird.

Von Chr. Schwartz *Neue Bahnen* erschien der 2. Teil: *Der erste Zeichenunterricht.* Er sagt im Vorwort, dafs die Reform des Fachs schon

einmal vor einem Menschenalter von Hamburg ausgegangen sei und jetzt nach der Seite der künstlerischen Empfindung eine Umwandlung erfahren solle. Die von ihm angeführten „Fundamentalsätze der Reform“ enthalten aber kein Wort, welches diesen Namen rechtfertigen könnte; es sind durchweg altbekannte Redensarten. Die Parallelstellung mit Stuhlmanns „Reform“ ist nicht gerade geschickt erwähnt, sie läfst, bei dem bekannten Mifserfolg derselben, auf ähnliche trübe Schicksale Schlüsse zu. Auch in der Art, wie er das, was er „neue Bahnen“ nennt, beschreitet, ist er nicht neu; denn Leute, die das, was sie mit schönen Reden versprechen, hinterher nicht halten, hat es schon viele gegeben, ohne deshalb jemals für Reformatoren gelten zu wollen. Schwartz beansprucht diesen Titel aber dennoch, und das mag allenfalls als neu gelten. Dafs und wie er dies tut, beweist folgendes aus den Fundamentalsätzen, gegenüber dem späteren Text und den Bildern:

S. 6. „Wenn wir das Kind befähigen wollen, sich in der Umgebung zurechtzufinden, seine Umgebung zu verstehen, so müssen wir es gewöhnen, Formen zu sehen und zu unterscheiden, zu verstehen und sicher darzustellen. Dazu bedarf es der fortwährenden Beschäftigung des Kindes mit der Natur, mit Sachen, Pflanzen, Tieren, und nicht mit Abstraktionen derselben, wie Tabellen, Ornamenten usw.“ (NB. unter diesen abstrahierten „Tabellen“ scheint S. Vorlegeblätter und Wandtafeln zu verstehen. D. R.).

Nun sind aber nicht nur die in den Abbildungen des Lehrgangs als „Kombination“ enthaltenen 33 Figuren, sondern auch noch eine Menge der anderen, nichts als — Ornamente, und zwar ziemlich geschmacklose und veraltete; es sind, neben diesen, auch überhaupt alle die sogenannten „Lebensformen“, die „Grundform“ mit inbegriffen, nichts weiter als plump ausgeführte — Abstraktionen von einer sehr zweifelhaften Art. Wir sehen Kreise dargestellt, deren Mittelpunkt nicht in der Mitte liegt, Ellipsen, denen sämtliche der für diese charakteristischen Kongruenzen fehlen. (Man prüfe dieselben in verkürzter Ansicht, von dem leicht zu findenden Punkte aus, von welchem sie als Kreise erscheinen müssen.) Pflanzen, Pflanzenblätter, Tiere usw. die jeder halbwegs geweckte Knabe schon vor dem Besuch der Schule besser zeichnet, aber im Unterricht derselben, auf die mafsgebende Abstraktion des Lehrers hin, z. B. Pflaume (oder Beere?) Fisch, Zitrone, Katze, Gans (oder Schwan?) und Storch, in der von ihm längst durch eigene Beobachtungen überwundenen Weise seiner ehemaligen Amme darstellen soll, wonach „man“ z. B. den letzteren aus einer Null (Ellipse aus einem Zug) einem Kreise und einer bestimmten Zahl von geraden Strichen „machen“ konnte, während er doch auf grund eigener Naturbeobachtung längst gefunden hat, wie „dumm“ die Amme war, weil ihr ganzes Rezept „gar nicht wahr“ war. Auch über das „auf einen Zug schreiben“, welches die Amme damals als etwas ganz Besonderes forderte, ist er längst hinweg, seitdem er bemerkt hat, dafs gerade solche Männer, die besser zeichnen können wie die dumme Amme und er, das nicht tun, sondern fortwährend ihr Werk von allen Seiten genau

betrachten und dann stets verbessern. Wir verachteten als Schüler der Akademie die, mit uns gleich, als „Studierende“ gelten wollenden denkfaulen Wichte, denen nichts ferner lag, als eine freiwillige, ernste und gewissenhafte Selbstkorrektur; weil wir an den Tüchtigsten und Besten unter uns gerade in dieser das einzig richtige Mittel erkannten, um zu möglichster Vollkommenheit zu gelangen. Wir eiferten unseren grofsen Meistern Rietschel, Richter usw. nach, in dem, was sie künstlerisch so hoch gebracht hatte. Daran, dafs die Selbstkorrektur nicht hier allein, sondern überall, wo von einer Erziehung und Ausbildung überhaupt die Rede sein kann, dieselbe wichtige Rolle spielt, werden auch Flachsmann und Genossen kaum zweifeln. Nur Schwartz und Genossen behaupten das Gegenteil, indem sie allen, auch den gewissenhaftesten Schülern, unmittelbar mit dürren Worten, jede, auch die geringste selbständige Verbesserung der Fehler — Liberty Tadd wills — verbieten. Das im „Fundamentalsatz“ hervorgehobene Zeichnen „nur nach der Natur“ wirkt als Versprechen bei denen, die nicht zu prüfen verstehen, sehr günstig, ja sie haltens auch sogar, weil der Verfasser sagt, dafs er damit neue Bahnen betrete und reformiere, für etwas ganz neues. Das ist's nun freilich nicht, denn Zeichenlehrer, welche, ohne Tabellen oder andere Vorlagen zu benutzen, derartige Fische, Katzen, Störche, Gänse und andere undefinierbare Vögel, Igel, Mäuse usw. nach uralter Kinderstubentradition an die Schultafel „schreiben“, wie dies S. nennt, hat's schon längst, namentlich in kleinen Städtchen und auf Dorfschulen, gegeben; kaum einer derselben wird freilich die Keckheit gehabt haben, zu behaupten, dafs er hiermit „nach der Natur“ Formen „zu sehen, zu verstehen und sicher wiederzugeben“ lehre, ohne diese Tiere als Naturmodell vorzuführen; dafs er damit neue Bahnen eröffne, zum Zwecke wahrer künstlerischer Erziehung, wenn er sie aufserdem so entsetzlich abstrahiert, abbildet. Den armen Dorfschulmeister würde man verächtlich belächeln, das Mitglied der Hamburger Lehrervereinigung kann das ungestraft behaupten. Glücklicherweise ist die künstlerische Ausbildung einer grofsen Zahl der deutschen Fachgenossen eine so bedeutend höher stehende, dafs sich unter diesen keiner, weder aus künstlerischen noch aus pädagogischen Gründen, finden wird, der freiwillig solchen neuen Bahnen folgt.

Die im vorigen Jb. XIV, 21 besprochenen „Brennenden Fragen usw.“ von O. Scheffers hat derselbe in erweiterter Form als Büchlein herausgegeben und nennt sie jetzt *Zeit- und Streitfragen über den Zeichenunterricht.* Seine Ansichten sind keine anderen geworden, daher bedürfte es keiner erneuten Besprechung, hätte sich nicht ein für mich und für die Meinung der Fachgenossen sehr wesentlicher Irrtum eingeschlichen, der sich in der Polemik der Fachschriften zu meinem Nachteil immer breiter zu machen droht, dem ich aber hier zum erstenmale entgegentrete, weil ich stets annahm, dafs jeder, der, wie Herr Scheffers, mein Lehrbuch zu kennen behauptet, dasselbe mit Verständnis gelesen und die bedeutenden Unterschiede von selbst gefunden haben mufs, die zwischen

den „Grundsätzen des Vereins deutscher Zeichenlehrer“ und den meinigen bestehen. Diese „decken“ sich durchaus nicht so „im allgemeinen“ wie dies Sch. hinstellt, sondern zeigen Verschiedenheiten, welche jetzt immer deutlicher als sehr wesentliche hervortreten.

Die Herausgabe der „Grundsätze usw.“ verdankt der deutsche Zeichenlehrer den jedenfalls sehr anzuerkennenden Arbeiten seiner damaligen Kollegen nach einer Einigung über diejenigen Punkte, in denen die Mehrzahl der Mitglieder des Vereins, der nur wenige Jahre vorher zum Zwecke der Hebung des darniederliegenden Faches zusammengetreten war, wenigstens bis zu einem gewissen Grade übereinstimmte. Dem Mühen einiger für diese Idee mit Hingabe Arbeitenden gelang dies, unter ziemlich schweren persönlichen Opfern geistiger und leiblicher Art, aber nur vorläufig, durch das Aufgeben so manches der eigenen Überzeugung Entstammenden. „Geben Sie nach, sonst kommen wir zu keinem einigenden Resultat“ war. meist bei den bedeutenderen Fragen, die stehende Rede des Vorsitzenden Dr. Hertzer. Kompromisse, die zu gunsten der damaligen allgemeinen Ansichten über die Hebung des Kunstgewerbes und der kläglichen Verhältnisse der Schulen gemacht werden mufsten, entkräfteten oft die wertvollsten der vom Weiterblickenden als notwendig erkannten Sätze. Man verhiefs sich eine baldige Revision, zu welcher sich aber damals, wie man weifs, keine zu ähnlichen Entsagungen bereite Kommission zusammenfand, meist im Vertrauen darauf, dafs jeder, der etwas zu sagen wufste, seine Ansichten in irgendwelcher Form schon veröffentlicht hatte. Dieser Meinung konnte auch ich mich um so sicherer hingeben, als mein Lehrbuch und andere meiner Veröffentlichungen über Methodik weit verbreitet und viel besprochen worden waren. Im Vertrauen hierauf hielt ich eine Polemik gegen die „Grundsätze“ für überflüssig, obgleich einige wesentliche derselben sich den meinigen unmittelbar gegenüberstellen. Der auch von anderen angenommenen Meinung, dafs sich diese „im allgemeinen decken“, sei hiermit auf das Entschiedenste entgegengetreten. Den Beweis führt die gegenwärtige Bewegung, in welcher diejenigen Anforderungen, die das Flinzersche Lehrbuch schon seit einem Vierteljahrhundert aufstellte, heutigentags von den Hamburgern als der Hauptteil dessen benutzt wurde, was sie mit einer fabelhaften Kühnheit als vollkommen neu, als „Bruch mit allem Bisherigen“, als Rechtfertigung für das Wort „Reform“ aufstellten: Beseitigung des verständnislosen Kopierunterrichts, des Anwendens von Hilfsmitteln, Einführung der Farbe, des Zeichnens nach der Natur, besonders nach Pflanzenblättern, Schmetterlingen, ausgestopften Tieren, überhaupt Naturpräparaten aller Art, Gedächtniszeichnen (die sämtlichen einzelnen Stufen des F.schen Lehrganges fordern dasselbe und in ausgesprochener Deutlichkeit) und so manches andere. Alle diese Themata bilden Zentralpunkte der jetzigen Bewegung, sind aber in den Grundsätzen des Vereins der Zeichenlehrer entweder infolge der erwähnten Kompromisse nur andeutungsweise oder gar nicht vorzufinden, ebensowenig wie meine Forderung des Skizzierens am richtigen Ort, d. h.

in den Oberklassen höherer und Fachschulen. Die Methode, nach welcher man der novitätenlüsternen Menge irgendwelche altbewährte Ziele neu aufgeputzt als vollkommen neu gefunden vorführt und mit gleifsenden Worten und unerprobten Theorieen neue Wege dazu führen will, wobei man die alten verschweigt oder künstlich verdunkelt, ist heutzutage zu einer so häufigen Anwendung gelangt, dafs eine objektive Beleuchtung derselben durch Tatsachen zu einer Klärung der brennendsten Zeitfragen gehört. Nun läfst sich zwar annehmen, dafs vielleicht, wie Beispiele beweisen, in den meisten Fällen nicht die böswillige Absicht, sondern beklagenswerte Unkenntnis die Ursache solcher Reformen und Zeitfragen war; der Effekt bleibt aber dennoch derselbe. Einige der von S. behandelten letzteren fordern zwar, wegen ihrer sehr angreifbaren Behauptungen über die Lösung derselben, die Kritik heraus, können aber hier unerwähnt bleiben.

Der Vorstand des Landesvereins preufsischer für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer bespricht *Die zukünftige Stellung des Zeichenunterrichts in den höheren Lehranstalten* in Form zweier Vorträge als Beitrag zur Schulreform in Preufsen. Dieser Beitrag wird hiermit der Beachtung, und zwar dem gründlichen Studium aller derer empfohlen, die zum Zeichenunterricht in irgendwelcher Weise Stellung nehmen wollen. In einer nahezu erschöpfenden, alle nur einigermafsen wertvollen Seiten des Faches treffend charakterisierenden Besprechung werden hier die folgenden Fragen beantwortet:

1. Welche Forderungen sind an unseren heutigen Zeichenunterricht zu stellen, was leistet er tatsächlich, und welche Veranstaltungen müssen getroffen werden, um zu befriedigenden Resultaten zu gelangen? Von G. Knebel, Frankfurt a. M.

2. Über die Wertung des Zeichenunterrichts. Von G. Friese, Hannover.

3. Zum Schlufs folgen die Leitsätze eines von Teske, Erfurt, gehaltenen Vortrags über „Die Wiedereinführung des Zeichenunterrichts in die Sexta der höheren Lehranstalten“.

Während Teske in diesen Leitsätzen für die Notwendigkeit, das Zeichnen in Sexta zu beginnen, eintritt, betonen die beiden Vorträge als das höchste Ziel desselben in der Schule das bewufste Sehen, und begründen auf dessen Schulung und Ausbildung die Wichtigkeit des Zeichenunterrichts für den Fortschritt unserer Kultur. Die ruhige, ernste und objektive Sprache, in welcher dies geschieht, zeugt von einer auf eigenen, durch lange Praxis gewonnenen Erfahrung begründeten Überzeugung. Dies unterscheidet die Schrift der beiden Verfasser und des durch sie vertretenen Landesvereins sehr wesentlich von denen der Neuerungsbeflissenen, deren Theorieen die sich fortwährend selbst widersprechende Konstruktion einer „Reform um jeden Preis“ auffallend charakteristisch zeigen. Beide Vorträge erstreben mit Besonnenheit eine wahre Reform des Bisherigen und können des Beifalls ihrer sämtlichen deutschen Kollegen sicher sein;

im wesentlichen sogar desjenigen der meisten Mitglieder der hier mafsgebenden Behörden, der auf der Höhe der Zeit stehenden Männer der Wissenschaft, der Industrie, des Handels und der Schule. Auch in der Beantwortung der Nebenfrage, wegen des früheren Beginns des Zeichnens in Sexta, stehen sie auf dem richtigen Standpunkte. Das Kürzen des Unterrichts um ein ganzes Jahr begründet sich auf einen durch Kompromisse entstandenen Grundsatz des Vereins der Zeichenlehrer und es ward derselbe damals von den Gymnasien als der willkommenste sofort acceptiert.

Auch ein Werk des Schweizers Schoop, *Der Schulzeichenunterricht und das Zeichnen nach der Natur,* soll, wie der Titel sagt, zur Reform des Zeichenunterrichts beitragen; auch er liefert, wie alle die anderen unter dieser Flagge Segelnden, mögen dieselben aus Städten oder Ländern kommen aus welchen sie wollen, den Nachweis, dafs der alte Ben Akiba, bei alle dem Streiten, wer wohl das wirklich Neue, die eigentliche wahre Reform bringe, auch hier recht hatte, obgleich nicht anzunehmen ist, dafs er etwas von unserem Fache verstand. Die Ursache liegt jedenfalls darin, dafs keiner aus seinem Gesichtskreis herauskommen kann, und daher auch nur das innerhalb desselben liegende, ihm speziell verbesserungsbedürftig Erscheinende umzugestalten sucht. Hierbei zeigt es sich, dafs nach und nach alle die Gegensätze, um welche sich der Streit jetzt dreht, mit der gleichen Berechtigung hervortreten und den Anspruch erheben, den jetzigen Zuständen gegenüber als Reformen zu gelten. Auch Schoop kommt nicht darüber hinaus, er bringt nichts Neues, aber er steht in der Hauptsache seiner Theorieen, als praktisch erfahrener Fachmann, auf einem höheren Standpunkte als die meisten Reformierenwollenden, namentlich in der Behandlung der Frage über den Beginn des Zeichenunterrichts. Aus dieser sei folgendes als Resultat derselben wiedergegeben:

> S. 12: „Wenn in den ersten Schuljahren von einem Zeichenunterricht, wo die Korrektheit des Umrisses Hauptaufgabe ist, auch abgesehen werden mufs, so kann doch von einem Zeichnen im Dienste des Anschauungsunterrichts die Rede sein. Das Verständnis des vom Lehrer an die Schultafel Vorgezeichneten und vom Schüler Nachzuzeichnenden ist hier die Hauptsache, nicht die genaue Wiedergabe desselben von Seite des letzteren, was indessen nicht ausschliefst, dafs diese primitiven Zeichenübungen ein vorzügliches Mittel sind, den Formensinn des Schülers zu wecken und zu bilden. Besonders ist noch darauf hinzuweisen, dafs das „malende“ Zeichnen Gelegenheit bietet, eine ganze Zahl von Raumbegriffen zu vermitteln, die den eigentlichen systematischen Zeichenunterricht in der geeignetsten Weise vorbereiten. So z. B. die Begriffe: oben, unten, links, rechts, gerad, krumm, eben, uneben, senkrecht, wagerecht, schräg, linksschräg (?), rechtsschräg (?), dreieckig, viereckig, vieleckig, kreisrund, langrund, eirund usw. und ein Dutzend andere noch. Je gröfser diese Vorkenntnisse des Schülers in Raumbegriffen aller Art sind, desto rascher wird ganz natürlich der systematische Zeichenunterricht fortschreiten können.“

Aber, so annehmbar dieser Satz auch scheint, so wenig ist er noch begründet. Der Nachweis, dafs der Schüler „begriffen“ habe, ist in allen

obengenannten Fällen nicht anders zu bringen, als dadurch, dafs dieser es frei von allen Hilfsmitteln eigenhändig und sichtbar darlegt. Der Schüler, der z. B. niemals eine Senkrechte oder mindestens zwei Punkte derselben ohne irgendwelche Unterstützung richtig zu stellen vermag, zeigt, dafs er diesen „Raumbegriff“ nicht kennt, dafs er hierfür noch gehirnblind ist, selbst dann, wenn er vielleicht mit grofser Geläufigkeit die Definition durch Worte geben kann. Hierin liegt aber die Gefahr, welcher derjenige vorbeugen mufs, der den Zeichenunterricht in irgendwelcher Form früher als bisher betreiben will, d. h. früher, als der Schüler das Alter erreicht hat, in welchem er für die Beobachtung eines von ihm fortan tausendfach zu befolgenden Gesetzes, sei es hier als Linie oder nur in der Stellung bestimmter Punkte, die nötige Ruhe und Sammlung hat. Die im früheren Alter naturgemäfse sprungartig wechselnde Aufmerksamkeit läfst ihn noch nicht von selbst zum wahren Begreifen gelangen. Benutzt man aber später dieses „Springen“ dazu, um ihn auf die Gesetzmäfsigkeit der Senkrechten dadurch aufmerksam zu machen, dafs man ihn eine möglichst grofse Anzahl Beispiele hierzu selbst finden läfst, so lernt er den Wert des gesetzmäfsigen Wiedergebens derselben bald und zwar nur durch eigene Beobachtung, ohne direkte Beihilfe des Zeichnens, spielend leicht begreifen, während ihm dies nicht gelingen wird, wenn er mehrere solcher Beispiele, seien dieselben auch noch so einfacher Art, unmittelbar zeichnen mufs. Diese zerstreuen ihn wieder. Denn hier hat er stets so viel Beiwerk zu bewältigen, dafs seine leicht bewegliche Phantasie ihn stets von der Beobachtung des Wesentlichen ablenkt, so dafs zuletzt Lehrer und Schüler, dieser zuerst, damit zufrieden sind, wenn er dasselbe nur einigermafsen annähernd wiedergab. Hierdurch verfällt er aber in eine solche Geringschätzung dieses ungemein wichtigen Elementarbegriffs, dafs er fortan immer weniger darauf achtet, wo ihm derselbe immer gröfsere Dienste leisten sollte; hier z. B. überall da, wo wertvolle Punkte senkrecht übereinander stehen müssen. Der Gutgeschulte gewöhnt sich dagegen an ein immer gewandteres Befolgen des selbsterkannten Gesetzes, wird immer freier, beobachtet, je nach Mafsgabe seines Charakters mit immer gröfserer Gewissenhaftigkeit, mit einem allmählig instinktartig auftretenden Gefühl. Er sieht bewufst. Parallelen hierzu inbezug auf andere Elementarbegriffe finden sich ganz von selbst.

In dem von Schoop gemeinten Alter ist es unmöglich, die meisten der von ihm genannten „Raumbegriffe“ dem Kinde nachweisbar beizubringen. Die etwa anszunehmenden, wie z. B. oben, unten, rechts, links und ähnliche, über welche auch ohne Voraussetzung des Zeichnens dem Kinde, ja selbst gelehrigen Tieren bis zu einem gewissen Grade Belehrung gegeben werden kann, sind, weil im täglichen Leben das Kind hierüber ganz von selbst belehrt wird, nicht so wertvoll, um ihretwegen ein besonderes Unterrichtsfach mit besonderer Stundenzahl zu rechtfertigen. Man wird daher am besten tun, alle derartigen Übungen zum Zwecke

einer Vermittelung von Begriffen solange beiseite zu lassen, bis diese in einer regelrechten Zeichenstunde genügend beigebracht werden können.

Schoop gibt gute Anleitungen z. B. über die Darstellungen des Drehrunden. Leider hat er nicht darauf geachtet, dafs der die dazugehörenden Abbildungen wiedergebende Lithograph sie nicht besonders berücksichtigt hat. So ist z. B. die Schüssel auf Taf. XII neben dem unter einem ganz anderen Horizont stehenden Kruge mit ihren Ecken an Basis und Rand, sowie mit ihrer übermäfsigen Tiefenausdehnung des letzteren, unmöglich. Man stelle sich nur, um dies zu erproben, einige Reifen um den Bauch des Kruges vor. Auch auf S. 29 und 30 zeigt der Mann, dafs er Ellipsen und deren Teile nicht bewufst sieht.

Ein zweiter Schweizer, Dr. Ulrich Diem, St. Gallen, hat in seinen Werken *Didaktik und Methodik des elementaren Freihandzeichnens* und *Methodik für das Freihandzeichnen in Volks-, Real- und Bürgerschulen* einen interessanten Beitrag zur Klärung der jetzigen Bestrebungen und des Durcheinanderwirrens der Meinungen geliefert. Er begründet die gröfste Zahl der allgemein geltenden Hauptpunkte derselben, sich auf wissenschaftlichen und künstlerischen Standpunkt stellend, mit vieler Geschicklichkeit und grofser Klarheit. Die vielen wesentlichsten Sätze des Werkes, in diesem mit durchschossener Schrift hervorgehoben, sind nach Inhalt und Form vorzüglich gedacht und gefafst, so, dafs sie von der Majorität der Fachkollegen gern unterschrieben werden können.

Etwas anderes ist's mit den Folgerungen, die des Verfassers Individualität auf diese Voraussetzungen zu begründen sucht, mit seiner Methode selbst. Absichtslos liefert er, wie so viele andere, den Beweis, welche Dehnbarkeit solche Sätze haben, dafs sie, wie die Marktschuhe, auf jeden Fufs passen. Die Zahl der obengedachten Unterschriften würde sich hier bedeutend verringern, namentlich von seiten derer, die ihr Urteil im Sinne eines mir bekannten höheren Ministerialbeamten fassen, welches er, ziemlich wörtlich, folgendermafsen aussprach: „Wir sehen bei der Beurteilung einer Methode oder der Leistung eines Lehrers nicht auf das, was der Unterricht nach der Meinung desselben „soll“, sondern auf das, was er erreicht hat, was er hat machen lassen.“ Vor einer solchen Kritik würden die dem Buche beigegebenen Abbildungen wenig Gnade finden; einmal wegen ihres im grofsen ganzen ziemlich nüchternen, steifen und mageren Aussehens, welches durch den Mangel aller Körperschatten und durch die Zutat von „Berechnungen“ noch unnötig erhöht wird; alsdann wegen ihrer gar zu deutlich die geschmacklos manierierten Plattstichstickmuster der Biedermeyerzeit wieder heraufbeschwörenden Lorbeerornamente, die der Verf. irrtümlich vom Immergrün ableitet, ohne nachweisen zu können, dafs diese Pflanze Früchte in Form von Beeren oder Kirschen trägt; weiter, wegen ihrer daraus hervorgehenden, im Teil II, S. 41, Taf. A abgebildeten, aller Naturanschauung zuwiderlaufenden Entwickelung der zusammengesetzten oder geteilten Blattformen, samt deren

falschen Rippen, Lappen, Zacken und Ausbuchtungen. Diese gehören zu den manierierten Schwingungen derselben Periode, zur Gräkomanie des Empire, zu den Verirrungen derjenigen alten Zeichenmeister, welche L. Richter in seiner Biographie so ergötzlich schildert, die ihm aber mit diesen vemeintlich idealisierenden Finger- und Handübungen, wie er uns oft persönlich klagte, in seiner künstlerischen Entwickelung lange kostbare Zeit raubten, bis er sie durch ein strenges, sorgfältiges Naturbeobachten wieder aus der Hand losbekam. Ein weiterer ebenfalls schon aus dem Betrachten der Abbildungen zu ersehender Mangel der D.schen Methode ist in der Anwendung einer grofsen Anzahl von Hilfsinstrumenten zu erkennen, die sich überall, gleich Gefängnifsgittern, zwischen das Naturobjekt, die Zeichnung und den Zeichner drängen, zwar sinnreich erdacht, aber doch recht überflüssig für den, der es versteht, den Schüler zu belehren, wie er ohne solche Krücken, mit freiem Auge die freie Natur zu beobachten und mit freier Hand sie nachzubilden vermag. Wer dagegen die Anwendung solcher Hilfen, auch das von D. befürwortete sogenannte Visieren, fortwährend, so lange er es anwenden mufs, für einen Fehler seiner Unterrichtsmethode ansieht, wird es sicher dahin bringen, ihrer zu entbehren, und nur im äufsersten Notfalle zu ähnlichen, aber einfacheren, jederzeit zu Gebote stehenden Hilfen seine Zuflucht zu nehmen. Den sämtlichen Th. II, S. 52, 65, 83, 93 und 94 durch die verschiedensten Gitter, sogar nach flachen Naturblättern, einfachen Früchten usw. guckenden Schülern konnte diese Mühe erspart bleiben, wenn sie bis zu diesem Alter völlig frei von allen derartigen Hilfen gearbeitet hätten. Eine Mutter, die aus gar zu grofser Gewissenhaftigkeit bei jedem Schritt ihres Kindes neue Gängelbänder ersinnt und anwendet, darf sich nicht wundern, wenn dasselbe stolpert, weil es niemals seinen Beinen traut. Doch — dem sei, wie ihm wolle. Anerkannt mufs hierbei D.s Gewissenhaftigkeit werden. Von dieser legen auch alle die im Buche photographisch wiedergegebenen Konturzeichnungen der Schüler ein Zeugnis ab. Man sieht, dafs Diem und seine Schüler es mit dem Beobachten und Nachbilden ernst nehmen, dafs sie z. B. bei dem Zeichnen von Früchten II. Th. S. 82 u. f. weder den Umrifs einer Pflaume oder Beere, hier den des Kürbis inbegriffen, mit einer Ellipse, noch den eines Apfels mit der Kreisform für identisch halten. Hierin steht D., der Schweizer Reformer, künstlerisch bedeutend über den Hamburgern, die diese Unterschiede nicht sehen, den Apfel als Kreis, die Pflaume als Ellipse zeichnen, obgleich es vorgeblich gegen ihre Grundsätze verstöfst, die Natur zu „mathematisieren“.

Kehren wir vom Betrachten der Bilder wieder zum Text zurück, so liefse sich, neben dem schon oben hervorgehobenen Guten gar manches weitere, aber auch so mancher Irrtum finden. Einen für den Fortschritt des Zeichenunterrichts schädlichen, diesen geradezu hindernden, teilt er mit Lange und Genossen, sowie mit einer grofsen Menge von Fachleuten, Künstlern und Lehrern, und zwar in der Unterschätzung des Dreiecks als

Grundfigur alles Zeichnens. In folgendem sei es versucht, dies in der hier gebotenen Kürze darzutun.

Bekanntlich hat jeder tüchtige Zeichner, bevor er den ersten Strich macht, das Bild des Darzustellenden schon mehr oder weniger bestimmt, gewissermafsen illusorisch auf seiner Zeichenfläche vor Augen, wobei er Gröfse und Form derselben und den Raum berücksichtigen mufs, den das Abbild einnehmen soll. Hierbei ist er ganz von selbst gezwungen, die Grenzpunkte der hauptsächlichen (gröfsten) Ausdehnungen so scharf als möglich ins Auge zu fassen. Dafs man diese Fertigkeit auch bei Vorgeschrittenen häufig vermifst, beweisen die meisten Akademieschüler, welche ihre Studienzeichnungen unüberlegt an einer beliebigen Stelle der Zeichenfläche beginnen und mit dem gegebenen Platz nicht auskommen. Allen unter ihrem Niveau stehenden Zeichnern mufs dies daher als eine wertvolle Mafsnahme vom Beginn des Unterrichts an gelehrt werden, bis zu einer gefühlsmäfsig ausgeübten Gewandtheit. Hierbei ergibt es sich, dafs schon die ersten zwei der genannten vornehmsten Punkte, in allen den Fällen, wo sie nicht senk- oder wagerecht zueinander stehen, nur mit Hilfe eines gedachten dritten, der diese Bedingung erfüllt (vgl. Flinzers Lehrbuch, 5. Auflage, S. 136) sicher abgeschätzt und bestimmt werden können. Es bedarf wohl keiner besonderen mathematischen Kenntnisse, um zu begreifen, dafs diese und überhaupt jede Gegenüberstellung dreier Punkte eine Figur, ein Dreieck bildet, dessen Seiten als Linien hier ganz nebensächlich sind, die sich aber jeder nur einigermafsen Denkfähige als Gerade leicht dann vorzustellen vermag, sobald er dafür interessiert wird. Dieses Verfahren ist so uralt wie die Sternkunde, deren Anfänge schon darauf beruhten, um sich, wie dies noch heutigen Tags, sogar seitens sehr gewöhnlicher Leute, geschieht, unter den goldenen Lichtern des Nachthimmels zurechtzufinden. Der gewandte Künstler übt dieses Verfahren scheinbar ganz von selbst, d. h. es ist ihm, durch sein fortwährend geläufiger werdendes Beobachten der Mafsverhältnisse, so leicht geworden, diese wiederzugeben, dafs er nur in wichtigeren Ausnahmefällen demgemäfs stutzt, neu beobachtet und verbessert. Er wird auch nicht eben häufig die gedachten Punkte vorher auf das Papier bringen, da er seiner Kraft, diese illusorisch zu sehen, gemeiniglich vertraut, aber da, wo er ernster arbeitet, sie stets angibt und korrigiert, wo er fehlte. Diese durch eine fortwährende Betrachtung und Beobachtung gesteigerte Kraft seiner Raum- und Formvorstellung ist dem Laien und so ziemlich jedem Dilettanten unfafsbar, der sich z. B. darüber wundert, wie man beim Zeichnen eines Tiers an einer anderen Stelle beginnt als beim Kopfe, wie man plötzlich ohne vermittelnde Linie schnell und sicher zu einer weiter entfernten übergeht, einige ebensolche scheinbar oberflächlich nur mit einem leichten Strich bezeichnet, und dafs man alles das „gleich mit der Feder“, mit Pinsel, Tusche oder mit der stets respektvoll angestaunten Ölfarbe aufträgt, „ohne irgendwelche Vorzeichnung“. Und das sind keineswegs immer niedrigstehende, sondern gebildete Leute aus allen

Ständen. Ich habe bei Gelegenheit meiner Naturstudien tausendfältige derartige Beispiele von denen erlebt, die mir über die Schulter zusahen. Sie alle ahnten nichts davon, dafs ich hier stets nur Punkte bestimme, die, zu irgendwelchem von mir ins Auge gefafsten Paar anderer möglichst genau in demselben Dreieck liegen, wie im Original. Nur durch die Übung in der sorgfältigen Beobachtung dieser Mafsverhältnisse gelangt man zur sicheren Hand, denn sie wirkt von der sicher ihren Endpunkt verfolgenden Linie fort, bis zur gleichsam spielenden Beherrschung des gröfsten wie des kleinsten Teils, aber ebenso zum freien Beherrschen der Disposition zum gröfsten Kunstwerk. So verstand es z. B. Peter v. Cornelius, die ihm von der Architektur zur Verfügung gestellten, oft recht wunderlich begrenzten Räume so gut auszunutzen, dafs es schien, als sei sein Bild die Ursache zu dieser Begrenzung. Alle Schwesterkünste der Malerei zeigen Parallelen zu diesem fortwährenden Mitarbeiten des berechnenden Verstandes, ohne welches keine dichterische, musikalische usw. Kunstform sich zu einem Ganzen gestalten kann.

Man sieht, welche umfangreiche Bedeutung die Beherrschung der Mafsverhältnisse in den verschiedensten Arten der Dreiecksformen hat, wenn sie recht erfafst wird. Pestalozzi ahnte sie, sein klarer Pädagogenblick erkannte den Wert eines A B C der Anschauung, aber wegen Mangels mathematischer Kenntnis kam er nicht auf den Gedanken, dafs sich jede beliebige Figur, folglich auch seine vermeintliche Grundfigur, das Quadrat, in noch einfachere, nämlich in Dreiecke zerlegen lasse, nicht aber das Dreieck in Quadrate. Der Mathematiker Herbart mufste dies als solcher wissen, geriet aber, weil er kein Freihandzeichner war, auf unkünstlerische, rein wissenschaftliche Difteleien und Abwege.

Pestalozzis Absicht, die Lage beliebiger Punkte zu einander allein durch das Abschätzen der Höhen- und Breitenmafsverhältnisse zu bestimmen, hat, wegen ihrer gesunden Grundlage, bewufst und unbewufst, in so manchem Zeichenlehrerkopfe fortgelebt und weitergewirkt, und so stellt sich auch bei D., der die Bedeutung des Dreiecks nicht erkannt hat und daher auch nicht würdigen kann, dasselbe heraus. Seine Mafsschätzungsmethode erweist sich aus diesem Grunde zwar als eine geschickte und weitergehende Entwickelung derjenigen Pestalozzis, Herdtles u. a., aber eben deshalb auch als eine unzureichende, weil D., wie der letztere, nicht konsequent bei der ausschliefslichen Beobachtung der unmittelbar in einer Figur vorhandenen Mafsverhältnisse bleiben kann, sondern wie in Tl. II, Taf. XXXVI, S. 54 sich nur um die Abschätzung der rein zufälligen Höhen- und Breitenlage der einzelnen Punkte des Blattes kümmert, bei deren sorgfältiger Wiedergabe sich zwar die Figur desselben notwendig herausstellen mufs, aber das Wertvollste, hier die Längen der Rippen und die gegenseitigen Abstände ihrer Endpunkte, als die charakteristischen Merkzeichen der Figur, vollständig aufser acht gelassen wird. Der im Schätzen der Dreiecke, hier richtiger „Dreimafse“ genannt, nur einigermafsen Geübte überschaut die vielen in dieser Fünfeckfigur vorkommen-

den Mafsverhältnisse mit einem einzigen kurzen Blick, während der nach D.s Methode Geschulte sehr viel Zeit braucht, um für jeden einzelnen Punkt den rechten Höhen- und Breitengrad zu berechnen und dabei zeitlebens die Gitter des Schätzapparats, mindestens als Wahnbild, zwischen sich und der Natur erblickt.

Ohne die Fähigkeit, die Grundfigur jeder anderen beliebigen Gestalt, das Dreieck, in allen denkbaren Variationen, mit möglichster Sicherheit, frei von allen Hilfsmitteln beurteilen zu können, ist keine wahre Form- und Raumvorstellung möglich, folglich auch kein Freihandzeichnen, und überhaupt keine gründliche künstlerische Bildung. Diem steht der Erkenntnis dieses Satzes sehr nahe, Lange und Genossen treten ihm absichtlich und ausdrücklich gegenüber. Dies ist von vornherein der Todeskeim für alles, was an ihren Bestrebungen wirklich neu ist.

Vorbildersammlungen, als Anregungen zur Verwertung der natürlichen Pflanze und ihrer Teile zum Ornament, liegen nicht weniger als vier vor. Glücklicherweise kann von ihnen allen gesagt werden, dafs sie von geschickter Hand und einem gesunden Verständnis zeugen, mit welchem die betreffenden Verfasser ihre Aufgabe zu lösen versuchen. Ob es ihnen wie den vielen anderen, welche mit solchen Publikationen das Studium der Natur, das wirkliche unmittelbare Betrachten und Beobachten des pflanzlichen Organismus zum Zwecke einer künstlerischen Umgestaltung, anregen und bilden wollen, gelingen wird, diesen Weg mit Erfolg zu verbreitern, bleibt einstweilen eine Frage, deren Beantwortung die Zukunft geben wird.

Zu erwarten steht leider nur eins sicher: Der alte, festgewurzelte, faule Kopierschlendrian wird sich's nicht entgehen lassen, diese Vorbilder verständnislos in alter bequemer Weise zu benutzen, sie einfach nachahmen zu lassen. Dabei sind gar viele des guten Glaubens, damit der neuen Richtung genug getan zu haben, weil das ja Ornamente sind, die derselben entsprechen. Etwas höher stehend wird sich derjenige fühlen, der — nicht das ganze Vorbild kopieren, sondern vom Schüler irgendwelche Änderung vornehmen läfst, so dafs er eine der abgebildeten anderen Blumen, ja sogar die Blattformen derselben mit denen des Originals vertauscht. Dies wäre nun allerdings eine wenn auch sehr primitive Art künstlerischer Tätigkeit. Aber wo bleibt da das Naturstudium?

Zu diesem anzuregen geben die *Pflanzenstudien* von Georg Schwarzburger eine überaus reiche Anzahl vorzüglich gewählter und ebenso gezeichneter Abbildungen einzelner Pflanzenteile, in den verschiedensten Stadien ihrer natürlichen Entwickelung und ihrer allmählichen künstlerischen Umbildung zum Ornament, auf 40 Tafeln im Format von 24×33 cm. Diese Darstellungsart gibt dem einfachsten Volksschüler, ebenso wie dem reifsten der Fachschule und dem strebsamen Lehrer, eine leichtverständliche Anweisung, wie man sich ein Skizzenbuch für ornamentale Zwecke einrichten und systematisch ausarbeiten soll, wie und wie weit man, ohne unnützen Mühe- und Zeitverbrauch, das naturalistische Bild der betreffen-

den Pflanze wiedergeben und schon hier, durch das Zeichnen nach der Natur, zu einem grofsen Schatz von stilisierten Formen und Formengruppierungen gelangen kann, zu einem Schatz, der sich, zum fortwährend neuen und immer interessanter werdenden Entdecken und Sammeln reizend, ins Unermefsliche zu steigern vermag. Der hier auf 40 Tafeln vorgeführte gibt Zeugnis vom Bienenfleifs des Verf. Dazu gehörig ist die zweite Sammlung:

Natur und Kunst im Zeichenunterricht von G. Schwarzburger und A. Neubert. Sie gibt auf 24 teils mehrfarbigen Tafeln eine Auswahl von über 125 Pflanzenornamenten, als „eine Sammlung praktischer Motive für Klassenaufgaben“. Originell erscheint sie, gegenüber allem auf diesem Gebiete entstandenen Ähnlichen dadurch, dafs sämtliche Abbildungen photographisch nach Originalzeichnungen von Schülern treu wiedergegeben sind. Sie entstammen dem Massenunterricht der Herausgeber, den dieselben teils an der Leipziger 23. Bezirksschule, Vorort Lindenau, teils an der III. städtischen Fortbildungsschule, Vorort Reudnitz, erteilen. Mustergültig in Entwurf und Ausführung, geben sie daher den überzeugendsten Beweis einer hervorragend künstlerischen Methode, auf grund welcher nicht nur die Schüler der einfachsten Volksschule, sondern auch diejenigen der obligatorischen Fortbildungsschule mit Hilfe eines folgerichtigen unmittelbaren Naturbeobachtens zu einer so hohen Leistungsfähigkeit zu bringen sind. So erinnern viele der schönen und vielseitig variierenden Lösungen ein und derselben Aufgabe, z. B. der Palmette, an die graziösen Kompositionen Mouchas. Die Herausgeber gehen durchaus nicht zu weit, wenn sie auf dem Titel der Sammlung sagen, dafs diese bestimmt sei „zum Gebrauch an Volks-, Fortbildungs- und Gewerbeschulen, sowie an allen höheren Lehranstalten“. Die Leipziger Schulen haben schon seit einem Vierteljahrhundert die Bahn gebrochen und den Weg begangen, der erst in der Neuzeit als der richtige allgemeiner erkannt und betreten wird; deshalb ist derselbe hier auf gründlichen Erfahrungen beruhend und durch unumstöfsliche Tatsachen als zum Ziele führend erwiesen.

Den gleichen Weg beschreitet ein drittes derartiges Werk. Es betitelt sich *Von der Pflanze zum Ornament,* herausgegeben von G. Kolb und K. Gmelich. Der beigegebene Text enthält die bekannten Begründungen der Umkehr vom Kopieren von Ornamenten zum Zeichnen und ornamentalen Verwenden der Pflanzenform und stellt sich damit auf den neuzeitlichen Standpunkt der vorher besprochenen Werke, ohne auf die Extravaganzen der sogenannten Reform zu geraten. Der teilweise durch Illustrationen erläuterte Lehrgang beginnt mit Reihungen einfacher Blattformen. Hiermit wird aber bekanntlich, wie die vor 50 und noch mehr Jahren und hier und da noch jetzt gebräuchlichen zeilenweisen Reihübungen bewiesen haben, der Schüler sehr schnell ermüdet, das Interesse erlahmt und die Linien werden zusehends schlechter. Dementgegen steigert sich das Interesse und dadurch die Leistung dann auffallend, wenn die Wiederholungen in zentraler (eurhythmischer) Anordnung vorgenommen werden,

wie dies in dem obenbesprochenen Schwarzburger- und Neubertschen Werke geschieht. Hiermit schafft der Schüler gleichzeitig ein in allen seinen Teilen harmonisches festgefügtes Ganzes, während ihm dort, wie in seinen Schreibebüchern, die Formen und Zeilen gewissermafsen unter den Händen fortlaufen. Die in grofsem Format 52 × 36 cm farbig ausgeführten Ornamente (10 Tafeln mit Pflanzenstudien) sind schön stilisiert und für ihren Zweck wohl geeignet. Dasselbe kann man von dem vierten für die gleiche Verwendung bestimmten Sammelwerke sagen:

Pflanzenornamente für den Zeichenunterricht von Prof. O. Hafslinger und Reall. A. Gansloser. Die auf 12 Tafeln gleichen Formats dargestellten Ornamente sind gleichfalls zu loben. Sie sind, wie der Text sagt, vornehmlich zum Gebrauch für Mädchenschulen bestimmt, und zwar nicht, wie die obenbesprochenen, zur Anregung oder Anleitung für ein liebevolles und aufmerksames Einleben in die Formen-, Farben- und Gestaltenwelt der Pflanzenblätter und Blumen, sondern zum — Kopieren. Zwar ist beiläufig bemerkt, dafs die Schülerin, wenn möglich, mit einem Exemplar der betreffenden natürlichen Pflanze versehen sein soll; doch liegt es sehr nahe, dafs eine solche Beilage nur in äufserst seltenen Fällen für den Unterricht nutzbar gemacht wird, ebensowenig die Bemerkung: „In den oberen Klassen sind die Schülerinnen, wenn die vorliegenden Blätter den beabsichtigten Zweck erreichen sollen, zum Entwerfen ähnlicher Ornamente nach anderen Pflanzenmotiven anzuregen". Für den Hilfsbedürftigen, der sich eine solche Vorbildersammlung vielleicht mit Opfern erwirbt, um hier Belehrung über die neuzeitlichen methodischen Verfahrungsweisen zu erhalten, ist diese Auskunft etwas ungenügend.

Praktische Anleitung für den Unterricht im Körperzeichnen von Aug. Böheimb, eine Fortsetzung des im Jb. VIII, 12 besprochenen Werkes „Übungsbeispiele für das elementare Freihandzeichnen". Der Verf. ist in der Zentralprojektion sehr gut zu Hause und entwickelt die Gesetze derselben mit Hilfe von Draht- und Vollmodellen, auf grund der unmittelbaren Anschauung, in einfacher und klarer Weise, am Würfel und an dem ins Quadrat eingeschriebenen Kreise. Hieran schliefst er eine Reihe von sehr vereinfachten architektonischen Formen an, Modelle, welche teils allein, teils in Gruppen zusammengesetzt, Baulichkeiten, z. B. Häuser, Türme, Malsteine u. dgl., zwar in primitivster Gestalt, aber geschickter als dies sonst bei dergleichen Dingen geschieht, darstellen. Die wesentlichsten Sätze der Beleuchtungslehre sind angedeutet. Als weitere Modelle für die Oberstufe werden zum Schlufs Nachbildungen antiker Gefäfse empfohlen.

Louis Ritter gibt *Lehrgänge für das elementare Freihand-, geometrische und Projektionszeichnen* heraus, und zwar sollen dieselben für Baugewerkschulen, gewerbliche Fortbildungsschulen, Real-, Bürger- und Volksschulen, sowie zum Selbstunterricht dienen. Auf 21 Übersichtstafeln, von denen acht auf das Freihandzeichnen entfallen, sind die einzelnen Übungen, von denen eine Tafel oft über 30, zu je einer Serie gehörende

Figuren zeigt, in geordneter Reihenfolge vorgeführt. Der beigefügte Text gibt nur über die technische Herstellung der darnach zu fertigenden Schülerzeichnungen einige, der Praxis des Verf. entstammende Anweisungen. Von der Art und Weise irgendwelcher Entwickelung des Verständnisses ist nahezu gar keine vorhanden. Das, was man als einigermafsen nach dieser Seite hin deutend, als ungefähr hierzu dienend, ansehen könnte, charakterisiert sich in folgenden Sätzen:

„Während des Unterrichts gehe man von einem Schüler zum andern und mache ihn auf seine Fehler aufmerksam. Bei einer grofsen Schülerzahl ist es dem Lehrer aus Zeitmangel selten möglich, selbst zu korrigieren, er kann nur durch Erklärung der Fehler den Schüler aufmerksam machen, wo er verbessern sollte.“

Sollte nur dieser Zeitmangel, den der Verf. obigem Wortlaut nach zu beklagen scheint, oder vielleicht ein pädagogisch bedeutend höher stehender Grund die Befolgung dieser Korrekturweise empfehlen? Wäre es nicht vielleicht gar möglich und noch ratsamer, den Schüler durch eine geschickte Fragestellung zum Selbsterkennen des Fehlerhaften und so zum eigenhändigen überzeugten Verbessern desselben zu führen?

„Damit die Schlagschatten nicht zu hart und dunkel gezeichnet werden, lasse man den Schüler Vergleiche mit der schwarzen Schultafel anstellen, die immer noch dunkler als der tiefste Schlagschatten erscheinen wird.“

Das ist nicht wahr. Abgesehen davon, dafs in den meisten Fällen diese Tafel durchaus nicht immer so dunkel aussieht, wie R. annimmt, so wird sich der Lehrer beim Befolgen dieser Vorschrift immer in acht nehmen müssen, dafs er sich nicht etwa in einem schwarzen Tuch- oder gar Sammetrock vor die Tafel stellt, weil der Schüler ihm sonst leicht nachweisen könnte, dafs hier vielleicht schon die beleuchteten Stellen, jedenfalls aber die sämtlichen Schatten, folglich auch die Schlagschatten „noch dunkler“ als die neuste Schultafel aussehen. Ja er wird bei einigem Nachdenken sich vielleicht selber über die Ursache der gröfseren Tiefe mancher Schatten, am weifsen wie am farbigen Körper, durch die Beobachtung aufklären, dafs diese erst dann völlig schwarz erscheinen müfsten, wenn sie nicht durch gebrochene Lichtstrahlen be- oder erleuchtet würden. NB. Letzteres am mehr oder weniger durchsichtigen Körper. Derartige Anleitungen, unmittelbare Anregungen zum Selbstbeobachten von Ursache und Wirkung der Schatten fehlen gänzlich. Im Freihandzeichnen nach dem Körper sollen die Kanten mit dem Lineal nachgezogen werden; denn ein geometrischer Körper, dessen Kanten freihändig gezeichnet werden, habe „kein Ansehen“. Was würde wohl ein Menzel, Lud. Richter oder ein anderer der vielen Heroen der Zeichenkunst zu diesem absprechenden Urteil über ihr vollständiges Vermeiden jeder mit dem Lineal gezogenen Linien gesagt haben? Hätten sie sich vielleicht belehren lassen? Was ein tüchtiger Zeichenlehrer zu folgender Anleitung sagt, läfst sich ebenso erraten:

„Um bei ganz schwachen Schülern das Körperzeichnen zu ermöglichen, lasse man eine gewöhnliche Glasplatte vor den aufzunehmenden

Körper stellen und die Umrisse desselben mit Ölkreide auf der Platte nachzeichnen. Auf diese Weise ist der Schüler in den Stand gesetzt, den Körper richtig darzustellen und lernt mit der Zeit auch ohne dieses Hilfsmittel arbeiten.“

Darüber, ob Ritter analog diesem Verfahren auch das Überpausen der von ihm empfohlenen Vorlegeblätter und Wandtafeln von „ganz schwachen Schülern“ vornehmen läfst, sagt er nichts.

Rich. Schnell läfst seinen im Jb. XIII, 4 und XV, 28 besprochenen *Heften und Zeichenblättern* die dritte Stufe der letzteren folgen, welche sich vor den beiden ersten dadurch auszeichnet, dafs auf ihnen diesmal kein einziger Punkt vorgedruckt ist, dafs alle Blätter leere Seiten zeigen. Auf dem Umschlage sind 20 als Vorlagen zu kopierende Muster älterer Kunstperioden abgedruckt — ein weltabgeschiedenes Winkelchen des modernen Zeichenunterrichts, fern von aller Reformiersucht.

Den gleichen Charakter zeigt ein Heft, welches das *Linearzeichnen* zum Lehrgebrauch und zum Selbstunterricht behandelt, und auf 12 Tafeln die Anfänge des geometrischen Zeichnens in der altbekannten Weise bringt, wozu ein kurzer Text einige technische Unterweisungen und die nötigen Konstruktionen gibt. Nach alledem ist Nürnberg, wegen des vollkommen konservativen Ruhezustandes seines Zeichenunterrichts, schon recht lange zu beneiden.

R. Reinhardt schreibt in einer Programmabhandlung über *Die Bedeutung des in den Händen der Schüler befindlichen Zeichenmaterials für die Erfolge des Zeichenunterrichts.* Nach einigen Eingangsworten über die jetzigen lebhaften Bewegungen auf unserem Fachgebiet kommt er auf das zu sprechen, was er für den Urgrund aller der Vorwürfe erklärt, welche man dem bisher üblichen Zeichenunterricht macht, auf die übertriebenen Anforderungen an die Technik der Schülerleistungen. Dabei übersieht er, wie alle derartige Erscheinungen einen noch viel tieferen Grund haben, und zwar den des mangelhaften Verständnisses, welches in der Zeichenlehrerschaft in den verschiedensten Abstufungen, leider recht oft sehr niederen Grades, zu finden ist und sich deshalb hinter einer blendenden Technik verbirgt. Solche Bedauernswerte haben aber nichts Besseres gelernt, können darum nicht mehr geben und werden sogar noch, durch das bewundernde Publikum und durch ebenso verständnislose Kollegen und Vorgesetzte, zu immer höherem Steigern ihrer falschen Auffassung des Zeichnens gebracht. Die schädlichen Einwirkungen dieser äufserlichen Art von Unterricht sind aber ebensowenig durch die Anwendung rein äufserlicher Mittel zu beseitigen, am wenigsten durch das von Reinhardt vorgeschlagene: die Einführung von Schieferpapier, Schieferzeichenblocks und dazu passenden Kreidestiften, welche in Heilbronn bei der von ihm genannten Firma zu haben sind. Er gipfelt seinen Aufsatz in den gesperrt gedruckten Worten: „Solange es nicht gelingt, die Schule von unserem bisherigen Zeichenmaterial zu befreien, solange wird alles Predigen gegen Schaustellungen und Scheinleistungen nichts helfen.“ Der berühmte Dr. Eisenbart soll der Erste gewesen sein, der für ein Uni-

versalmittel gegen jede Krankheit Reklame machte. R. spricht in seinem Aufsatz von einer „Eisenbart-Logik“. Sollte dieses sonst völlig unverständliche Wort hierauf Bezug haben? Da angenommen werden mufs, dafs dies nicht der Fall sei, bleibt nur übrig zu bemerken, dafs R. durch das von ihm empfohlene technische Arkanum die gewünschte Wirkung keinesfalls erreichen kann; denn zeichnerische Verständnislosigkeiten und Torheiten lassen sich mit jedem Stift und Pinsel auf jedem beliebigen Stoff ausführen, auch auf Schieferpapier und Schieferzeichenblocks, und zwar ebenso in sorgfältiger Durchführung auf Whatman, wie in der technischen Behandlungsart von Skizzen auf Packpapier. Der Lehrer, der auf allen Lernstufen seines Unterrichts die geistige Reife des Schülers zu beurteilen vermag, wird dessen Raum-, Form- und Farbenvorstellungsvermögen logisch zu immer höherer Steigerung führen können. In diesem beruht die technische Kraft jedes Künstlers aller Zeiten, im Mangel desselben das Misere des Zeichenunterrichts.

Die Programmarbeit *Über das Zeichnen als Hilfsmittel des naturbeschreibenden Unterrichts* von Hugo Bugge ist, wegen ihres geschickten und verständnisvollen Behandelns des Themas, als sehr beachtenswert zu empfehlen, besonders noch deshalb, weil hier, durch Aufstellung eines durch die Praxis bewährten Kanons oder Lehrgangs des zu Zeichnenden, jüngeren Fachgenossen und solchen, die der Frage noch fernstehen, einige Anleitungen und Fingerzeige gegeben werden, welche überall da, wo man bestrebt ist, den neuen preufsischen Verordnungen mit Verständnis und Erfolg nachzukommen, willkommen geheifsen werden müssen. Klar und ohne alle Phrasenklingelei verfolgt Bugge für seinen Teil die grofse Aufgabe des gemeinsamen Arbeitens aller Lehrfächer zum gemeinsamen Zweck der Schule, der harmonischen Menschenbildung. Seine Auffassung des bewufsten Sehens ist die richtige, naturnotwendige, und wenn er damit zwar nur speziell für die Förderung der Naturwissenschaften zu sprechen scheint, so trägt er dennoch, schon als Beispiel, zur Kräftigung der anderen Fächer bei. Am meisten gewinnt dadurch des Schülers zeichnerische Kraft, einesteils, weil er mehr Zeit und Gelegenheit zu manuellen Übungen hat, andernteils aber, weil hier mit zwingender Notwendigkeit die Forderung aufrecht erhalten wird, dafs ihm ein genaues, sorgfältiges Beobachten, ein bewufstes Sehen gelehrt werden mufs, um dadurch zu einer möglichst vollkommenen Raum- und Formenvorstellung zu gelangen. Mit unwiderlegbarer Logik zeigt die Naturwissenschaft den einzig richtigen Weg zum Erfassen der äufseren Gestalt eines jeden Lebewesens, durch die Erkenntnis der organischen Grundbedingungen derselben. Unerbittlich tritt sie der törichten Auffassung einer künstlerischseinsollenden Erziehung gegenüber, nach welcher man z. B. Blattteile und Zacken nicht nach genauer Beobachtung des Organischen, sondern mit automatischen Handschwingungen, gleich Kurrentbuchstaben, schreiben lehrt; nach der man die jedem Kinde wohlbekannten, auffallend verschiedenen Formen von Beeren und anderen Früchten mit eingedrillten Kreisen und Ellipsen ab-

getan zu haben glaubt, in der irrigen Meinung hiermit zum malerischen Skizzieren anzuleiten. Dem künstlerisch und wissenschaftlich begründeten Verlangen B.s stehen solche Auffassungen des Künstlerischen wie des Pädagogischen schroff gegenüber. Da sich aber diese wunderlichen Auffassungen der Reformer auch noch anderwärts gegen das gemeinschaftliche Wirken der einzelnen Lehrfächer wenden, z. B. der gegenseitigen Unterstützung von Mathematik, speziell Geometrie und Zeichnen, ausdrücklich entschieden entgegentreten, so dürfte die Frist, in welcher die Schule die Schädlichkeit solcher unberufenen Einmischungen in ihre Wirksamkeit erkennen und energisch zurückweisen wird, bald abgelaufen sein. Nur der Unbehilflichkeit, mit welcher der Hauptteil der akademisch und seminaristisch gebildeten Lehrer allen Fragen des Zeichenunterrichts gegenübersteht, verdanken es die Reformer, daſs ihnen von dieser Seite bisher noch nicht genügend entgegnet worden ist.

Inwieweit gebührt der Kunst ein Einfluſs auf die Erziehung? Diese ebenfalls durch die weitgehenden Behauptungen der Hamburger Lehrervereinigung hervorgerufene Frage ward von Schulrat Dr. Frohnmeyer. auf dem 12. Evangelischen Schulkongreſs in Berlin, mit groſser Sachkenntnis und möglichster Objektivität einer sorgfältigen Beleuchtung unterworfen. Veranlaſst wurde sie durch einen im Jahre 1888 von Otto Ernst (Schmidt) gehaltenen Vortrag,

> „der unverblümt für die Verdrängung des christlichen Sittlichkeitsideals durch ein ästhetisches eintrat und den verblüffenden Erfolg hatte, daſs eine beträchtliche Majorität sich auf die Resolution vereinigte: „Der Religionsunterricht ist aus der Volksschule zu beseitigen und der Literaturunterricht auf allen Stufen als Hauptunterrichtsgegenstand zu betrachten".“

Wohltuend berührt hier die warme Anerkennung, welche F. dem idealen Zuge zollt, der das ganze selbstlose Streben der betreffenden Hamburger Lehrerschaft und die verschiedenen Arbeiten der einzelnen Kommissionen kennzeichnet. Um so schärfer trifft er freilich auch die aus dem reformatorischen Übereifer entsprossenen verschiedenen wilden Auswüchse, als deren wildesten er vornehmlich die auch von anderen Seiten vielfach angegriffene Kritik der Kinderbücher wohlbegründet und scharf zurecht weist und sich dann dem Hauptthema eingehender zuwendet.

> S. 8: „Nach unserer Überzeugung gebührt der Kunst die zentrale Stellung im Erziehungsgeschäft nicht; es wäre weder im Interesse der Kunst, noch im Interesse des zu erziehenden Kindes, was die Hamburger anstreben. Natorp sagt einmal: „Die Pädagogen vom Fach haben sich bisher der Kunst nicht recht angenommen — vielleicht zum Glück der letzteren; so ist sie doch von einer Pedanterie verschont geblieben, die nirgends erfreulich, hier ganz unerträglich wäre.“ Der Mann hat recht. Wo hat je einmal die Kunstentwickelung eines Volkes der Schule etwas zu verdanken gehabt? Ja — das Kunstgewerbe besonderen Fachschulen, in denen es sich aber nicht um Kinder von 6—14 Jahren, sondern um Fachgenossen handelt. In gewissem Sinn lassen sich kaum schroffere Gegensätze denken, als Schule und Kunst. Dort der pedantische, methodische Gang in kleinsten Schritten; hier

die geniale schöpferische Produktivität; ja es ist in der Kunstentwickelung ein Unglück, wenn eine künstlerische Richtung zur Schule erstarrt. Nun, die Hamburger wollen keine künstlerischen Leistungen zeitigen, keine Kunststümperei und Dilettiererei erzielen, nur künstlerische Empfänglichkeit. Aber ob diese künstlerische Empfänglichkeit bei allen, nicht bloſs bei den künstlerisch angelegten Kindern zu wecken ist, das ist eben die groſse Frage. Bei der groſsen Masse wird nichts übrig bleiben, als ihnen Gefühle aufzuoktroyieren, die sie gar nicht haben, und das scheint mir viel ungeheuerlicher, als ihnen Wahrheiten aufzunötigen, die sie nicht verstehen. So erzieht man Kunstschwätzer, und damit ist der Kunst nicht gedient; an ihnen herrschte schon bisher kein Mangel."

Hiermit gerät der sonst so logisch denkende Verf. auf eine schiefe Ebene; denn das, was er hier mit Recht gegen die Erziehung zu einem überwiegenden Maulheldentum der Kunst vorbringt, läſst sich mit gleichem Recht, fast Wort für Wort, gegen eine solche zum Religionsschwätzer, zum Buchstabengläubigen usw. usw. bis zu den Ungeheuerlichkeiten der Inquisition und des Scheiterhaufens sagen. Auch das ist historisch zu begründen. Dennoch würde eine solche Beweisführung, gegenüber dem Religionsunterricht in der Schule, sich schon bei einer nur oberflächlichen Beachtung der Tatsachen als unhaltbar herausstellen. Ästhetische Untersuchungen über das Wesen der Kunst würden ebenfalls, namentlich bei den heutigen Parteizänkereien auf allen Gebieten derselben, zur Parallelstellung mit denen über das Wesen der Religion führen, weil auch hier „jeder unter den möglichen Definitionen die wählt, die in seinen Kram paſst". F. geht dem gewandt aus dem Wege und schlägt den geschichtlichen ein. Dabei gelangt er zur Hervorhebung folgender Sätze:

S. 12: „Es müssen alle Versuche, die Religion durch die Kunst zu verdrängen, zum Schaden nicht der Religion — denn diesen gewaltigen Strom vermag auch der Ritter mit dem „offenen Visier" nicht aufzuhalten — sondern zum Schaden der Kunst ausschlagen, die innerlich verarmen, veröden, verwildern müſste. Auch zum Schaden für unsere Kinder."

S. 13: „Wir sehen in der Religion die höhere Macht, die durch nichts ersetzt werden kann, schon deshalb, weil sie den ganzen Menschen, das Zentrum seines seelischen Lebens, sein Herz, beansprucht und beeinfluſst."

S. 14: „Die Geschichte beweist uns, daſs das Christentum, nicht aber die Kunst eine welterneuernde Kraft besaſs und noch besitzt."

Der Beweis für diesen Satz dürfte dann, wenn der geehrte Redner das Wort nicht mehr allein besitzt, nicht mehr für so unumstöſslich gelten; denn der furchtbare Schaden, die durch nichts zu ersetzenden Verluste, welche viele Jahrhunderte hindurch das Wort „Teufelswerk" verursachte, im Munde von Religionsschwätzern, die aus den verschiedensten Beweggründen nicht nur die Geistesschätze ganzer groſser Zeitperioden und Kulturvölker unwiederbringlich vernichteten, sondern auch überhaupt das Geistes-, Gefühls- und Körperleben von Milliarden unschuldiger Menschen jedes Alters und Geschlechts — dies alles ist zwar auch eine Art von Welterneuerung, unter dem Deckmantel des Christentums, als der allein

wahren Religion, geboren, geduldet, ja geschützt und ausgeübt, ob sie aber als Beweis im Sinne F.s gilt, ist zu bezweifeln. Die Worte S. 14: „Die Kunst weiſs nichts von Sünde und Gnade und vermag uns daher auch nicht zu erlösen und nicht zu versöhnen", sowie S. 15: „Ihre höchste Instanz ist der Geschmack, nicht das Gewissen", sind das Resultat seiner weiteren geistvollen Untersuchungen und Ausführungen. Das Ganze bildet einen äuſserst wertvollen Beitrag zur Klärung dieses Teils der Kunsterziehungsfrage. Von den Kämpfern für und wider sind nur wenige diesem gleich.

Es gibt im Zeichenunterricht im Laufe des Jahres, besonders während der dunklen Wintertage, einige Stunden, in denen es unmöglich ist, die Schüler zeichnen zu lassen, ohne deren Augen zu gefährden. Der Lehrer, gewöhnt, diese Zeit dennoch für die künstlerische Ausbildung seiner Pflegebefohlenen auszunutzen, ist hier und da in Verlegenheit, wie er dies, vielleicht plötzlich von der Dunkelheit überrascht, tun kann, z. B. in einer für die Behandlung eines kunstgeschichtlichen oder kunstästhetischen Stoffs zu kurz erscheinenden Frist, oder in einer für Derartiges noch nicht reifen Klasse. Wohl ihm, wenn er hier ein geeignetes Kunstwerk sofort zur Hand hat, um dasselbe, bei genügender künstlicher Beleuchtung, mit den um ihn versammelten Schülern zu betrachten und die jungen Seelen zur selbsteigenen Beobachtung des Dargestellten anzuleiten, mittels Frage und Antwort herauszulocken, was die bei solchen Fällen meist sehr unbefangen Urteilenden sehen, denken und fühlen. Ich habe hierzu von jeher vornehmlich Schnorrs Bibel in Bildern benutzt oder die ebenfalls bis auf unsere Tage allgemein als unübertrefflich anerkannten Bilderzyklen L. Richters. Beide Meister sprechen zur Seele des Kindes wie zu der des Erwachsenen in einer Sprache, welche ohne weiteres verstanden wird. In der Neuzeit kommt gar manches für den gleichen Zweck ausdrücklich Angefertigtes, was aber meist eben deshalb nicht geeignet erscheint, einesteils, weil des künstlerischen Urhebers originelles unmittelbares Denken und Empfinden durch rein technische äuſserliche Bedingungen am freien Ausdruck gehindert wurde, oder weil andernteils zeitweilig in die Mode gekommene aber unhaltbare „neue Richtungen" sich darin in einer Sprache äuſsern, die das Volk nicht versteht. Als allgemeinverständlich erweisen sich dagegen immer die alten Meister, deren Werke von jeher allgemeine Anerkennung bei denen gefunden, die für ein echtes, wahres Kunstschaffen Herz und Kopf am rechten Flecke haben.

Die besten und edelsten dieser Werke mittelst Autotypie in einer vorzüglichen Ausführung zu veröffentlichen, hat der Kunstwartverlag in seinen *Meisterbildern für das deutsche Haus* ermöglicht, unterstützt durch einen ungenannten edlen Kunstfreund, der zu diesem Zweck eine riesenhafte Summe dem Volke opferte, um diesem die Anschaffung durch einen ungemein billigen Preis zu erleichtern. Den einzeln zu habenden Blättern (Format 27 × 36 cm) ist eine Textbeilage zugegeben, in welcher

Ferd. Avenarius als Führer zum Genusse des betreffenden Bildes Anleitung und dabei kunsthistorische Notizen gibt, welche es in unserem Falle einem jeden möglich machen, hiermit wahrhaft für die Kunst erziehend zu wirken. Wer es versteht, ohne Phrasendrescherei, mit den Kindern in ihrer unbefangenen Sprache zu sprechen und ihnen so, scheinbar absichtslos, die Türen des Tempels der Kunst ein wenig zu öffnen, hat einen hochbeglückenden Genufs für seine verhältnismäfsig geringe Mühe. Die Auswahl der dazu geeigneten einzelnen Bilder sei dem Geschmack jedes Bedürfenden anheimgegeben.

XV.

Gesang

E. Langelütje.

(s. Vorwort.)

XVI.

Turnen und Schulgesundheitspflege

J. Küppers.

Abkürzungen: Tztg. = Deutsche Turnzeitung; Ztschr. = Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel; Mtschr. = Monatsschrift für das Turnwesen.

I. Turnen.

Geschichtliches. Oberlehrer Dr. Machnig in Breslau hat während des Jahres 1901 *Homers Gedichte* durchforscht und im 3. Heft der Mtschr. über den Diskuswurf, im 6. über Baden und Schwimmen geschrieben, in No. 10 der Tztg. über den Faustkampf, in No. 15 über Axtschiefsen, in No. 20 über den Wettlauf, in No. 24 über den Scheibenwurf, in No. 34 über das Wagenrennen, in No. 37 über das Ringen, in No. 46 über das Bogenschiefsen, in No. 48 über das Speerstechen. Die inzwischen eingegangene Ztschr. brachte in No. 4 seine Abhandlung über den Stein als Wurfwaffe.

Zu meinen Ausführungen über die *Antike Springbahn* in Olympia (s. Mtschr. XIX, S. 193 ff.), die leider auf einem sehr mangelhaften Modell fufsten, brachte ein Reisebericht von Dr. O. Schultz sehr dankenswerte Aufklärungen im 9. Heft der Mtschr.

Wilhelm Krampe bringt in No. 35 f. der Tztg. Turnerisches aus dem *Horaz.*

Eine hübsche Erzählung über *Hermann, den Cherusker,* zum Vorlesen in Turnvereinen lieferte in No. 3 der Ttzg. Gottfried Nickl aus Graz.

Über *Heinrich Rantzau* und *Johannes Wittich,* die schon im 15. und 16. Jahrhundert die Notwendigkeit der Leibesübungen hervorgehoben haben, berichtet in No. 50 f. der Tztg. Carl Rossow.

Zur Geschichte der *Fechtkunst* enthält No. 31 der Tztg. einen mit Fleifs ausgearbeiteten kurzen Aufsatz eines Ungenannten. In seinen „Beiträgen zur Geschichte der Leibesübungen“ in der Tztg. No. 44 ff. behandelte Dr. Neuendorff in Haspe *Justus Möser* und *Herder.*

Vergessene Aufgaben und Übungen GutsMuths' heifst die Aufschrift eines Aufsatzes von Chr. Kohlrausch in No. 25 der Tztg., worin er den weiten Blick des bedeutenden Pädagogen in allen erziehlichen Fragen rühmt. — Ein Muster fleifsiger und gewissenhafter Forschung ist das Buch von Netsch, *GutsMuths' pädagogisches Verdienst.* Hiermit ist den Turnfreunden endlich das Buch geboten, worin der Begründer des Schulturnens nicht einseitig als Turnlehrer, sondern als der Pädagoge erscheint, in dessen Wesen und Wirken sich die Bildung, das Wissen und die Leistungen der ganzen damaligen, geistig so sehr bewegten Zeit spiegeln. Schon die Anordnung des erforschten Stoffes läfst erkennen, wie der Verf. seine Auffassung von der ganzen Persönlichkeit auszudrücken versteht: G.M.' Verdienste 1. um die Pädagogik überhaupt, 2. um die Geographie, 3. als Begründer der Turnkunst. Die historischen Einleitungen zu diesen Abschnitten sind mit gröfster Sorgfalt und Belesenheit verfafst; am ausführlichsten ist natürlich G.M.' Verdienst um das Turnen behandelt. Der Verf. ist auf Grund dieser Arbeit zur Doktorpromotion in Leipzig zugelassen worden. Nach Verdienst.

Aus *Goethes Lebenskunst* von Dr. Bode bringt No. 20 der Tztg. anregende Auszüge. — Dafs Goethes Lebensmut, Arbeitskraft und Schönheit wesentlich auf seiner durch das ganze Leben währenden Liebe zu Leibesübungen im Freien beruht haben, weist auch Koch in Spemanns Weltpanorama nach, wo er unter der Überschrift „Körperzucht und Leibesübungen" auch die beiden Spiele: *Tag und Nacht,* ein altgriechisches Spiel, und *Schlagball* beschreibt, sowie jugendlichen *Wanderern* Rat erteilt. Er schildert Goethe als Wanderer, Bergsteiger, Reiter, Schlittschuhläufer und Schwimmer und zeigt an des Dichters Persönlichkeit in anziehender Darstellung, dafs dessen den Leibesübungen gewidmete Zeit nicht verloren, im Gegenteil sehr gut angelegt war. Möchten auch unsere Jugend, Eltern, Lehrer und Behörden diese Überzeugung gewinnen! Den köstlichsten Genufs und die heilsamste Wirkung bereitet uns die freie Zeit, wenn wir sie zu Leibesübungen im Freien verwenden. Goethe und Bismarck sind uns Vorbilder in der geistigen wie leiblichen Erziehung. Beide wufsten, warum sie sich so viel im Freien tummelten.

Prof. Jaro Pawel in Wien hat in No. 34 der Tztg. sehr zeitgemäfs an *Jahns Deutsches Volkstum und Österreichs Anteil an Deutschlands Volksleben* erinnert und aus der *Jugendzeit des akademischen Turnens* berichtete J. Heinrich in No. 4 der Ak. T. B. Bl. — Über Jahn und den Turner *Sand* brachte nach einer historischen Novelle in der Gartenlaube von 1859 No. 14 der Tztg. einige Abschnitte. — Ein Brief von Jahns erster Frau in No. 48 stammt aus demselben Unglücksjahr 1819. Aus *Jahns* Aufenthalt in Frankfurt a. M. bringt Andr. Volze in No. 36 eine Erinnerung an dessen Flucht vor der aufgeregten Menge.

Mafsmanns wurde bei der Enthüllung einer Gedenktafel in Muskau würdig gedacht (Bericht in No. 47 der Tztg.).

Über den Marburger Prof. *Waitz* († 1864) und seine Stellung zum Turnen schreibt Metzke in Triebsees in No. 47 der Tztg. zum Nachweise, dafs die Pädagogik seit dem Erscheinen der Allgemeinen Pädagogik von Waitz in der erziehlichen Wertung der Leibesübungen doch erhebliche Fortschritte gemacht hat.

Ein auf den Barrenstreit usw. bezügliches *Gutachten über Turnen von Du Bois-Reymond* von 1865 veröffentlichten die Akad. Turnbundblätter in ihrer Oktober-Nummer. An jene Zeit wird man erinnert durch die günstige Aufnahme, die das schwedische Turnen jetzt in Schulen Frankreichs gefunden hat. — Zu Kumliens und Andrés Handbuch der rationellen Gymnastik *La Gymnastique Suédoise* hebt Le Roux in seinem Vorwort die Vorzüge des Lingschen Systems, zunächst gegenüber der Akrobatik und Athletik, hervor. Es gebe eine Athletenschwindsucht, da Übertreibung die Lebenskräfte rasch verzehre. Die schwedischen Gymnasten seien gründlich gebildet und hielten sich für Missionäre einer untrüglichen Wissenschaft. Le Roux hat Kumlien in Stockholm 1897 kennen gelernt und zur Übersiedelung nach Paris veranlafst. Die von ihm dort gegründete Anstalt befafst sich auch mit Orthopädie. Von dort aus wurde die erste Provinzialanstalt in Saint-Germain-en-Laye gegründet. Das Handbuch soll zur weiteren Verbreitung beitragen, namentlich an den Schulen. Dies ist das hohe Ziel, das sich die begeisterten Verehrer der Lingschen Methode in Frankreich gesteckt haben. Dr. Michaux empfiehlt in jenem Buche die Methode vom ärztlichen Standpunkte. Der Leitfaden selbst bietet zu allen Bewegungen gute, aus einem Werke Norlanders entnommene Abbildungen mit kurzer Anweisung. In einer kurzen Geschichte der schwedischen Gymnastik wird auch über die Wirksamkeit von Amoros, Clias und d'Argy in Paris berichtet. Der Leitfaden selbst enthält in kürzester Fassung das System und seine Grundsätze, so dafs es den der schwedischen Sprache Unkundigen als Handbuch dienen kann.

Im 2. Hefte teilt die Mtschr. aus Prof. Preyers nachgelassener Schrift *Unser Kaiser und die Schulreform* (Dresden, Bleyl & Kämmerer) den Brief mit, den der jetzige Kaiser als Prinz 1885 an den Amtsrichter Hartwich in Düsseldorf schrieb. „Der Turnunterricht müfste den Jungen Spafs machen!“ Mit diesem Worte stimmte er den Ansichten der Hartwichschen Flugschrift „Woran wir leiden“ zu.

Zu unseren *Turnerliedern* bringt Dr. R. Gasch in No. 47 ff. der Tztg. interessante historisch-kritische Bemerkungen. Es ist löblich, dafs man sich gerade in Turnerkreisen ernsthaft um unentstellte Texte bemüht.

Historisches über das Turnen im *Mittelrheingebiete* bringt in No. 27 f. der Tztg. Ernst Hefs, und zur Geschichte des Turnens in *Münster* i. W. schrieb in No. 4 der Tztg. W. Becker nach dem Berichte von Dr. Frey im Jahrb. 1899 des Vereins für Altertumskunde in Münster.

Eine Festschrift des Turnvereins *Gebweiler*, in französischer Sprache verfafst, nur wenige Seiten umfassend, aber mit einigen hübschen Bildern geziert, belehrt uns, dafs der älteste französische Turnverein der 1860

in Gebweiler gegründete ist. Der im folgenden Jahre in Mülhausen entstandene ist 1878 von der Behörde des Reichslandes aufgehoben worden, weil er in Paris an einem Gesamtfeste der französischen Turnvereine teilgenommen hatte. Die übrigen in den 60er Jahren entstandenen Elsässer Turnvereine feierten 1864 ihr erstes Gesamtfest in Gebweiler. Hier wurde durch Ziegler der erste Verband französischer Turnvereine errichtet. Bis 1870 waren in Frankreich nur wenige Turnvereine entstanden. Wohl aber bestanden in Paris ein Deutscher und ein Schweizerischer Turnverein. Ersterer feierte 1865 ein internationales Fest, woran auch Elsasser Vereine sich beteiligten. Bis 1870 gab es in ganz Frankreich nur ungefähr 25 Turnvereine, der Mehrzahl nach Elsasser. Der Gebweilersche Verein blüht noch.

Über die Anfänge des Turnens in *Österreich* schrieb Jaro Pawel in No. 6 f. des Jahrgangs 10 der Ztschr. an Hand der ersten amtlichen Denkschrift über Turnen, erschienen bei Massanetz in Wien 1864.

Von den noch lebenden Altmeistern des Turnens hat *Dr. Karl Wafsmannsdorff* seinen 80. Geburtstag gefeiert. Sein Lebensgang ist von A. Böttcher in No. 16 der Tztg. und von mir im 5. Heft der Mtschr. geschildert.

Von *Th. von Heinrichshofen,* dem wackeren Turnvater Magdeburgs, der im 86. Lebensjahre am 17. Januar 1901 verschieden ist, handelt mit gebührender aufrichtiger Pietät Chr. Kohlrausch in No. 18 der Tztg.

Das Leben und Wirken von *Justus Carl Lion* († 30. Mai) ist in No. 26 der Tztg. geschildert.

Über *Hermann Schnell* († 5. April) bringt einen Lebensabrifs und eine Schilderung der grofsen Arbeitskraft dieses vortrefflichen Mannes Karl Möller in No. 27 der Tztg.

C. Euler, der seine Lebenserinnerungen noch in der D. Tztg. durch 8 Nummern fortsetzte und am 15. September entschlief, hat im 10. Heft der Mtschr. von Rühl einen warm empfundenen Nachruf mit eingehender Würdigung seiner Lebensarbeit erhalten. In einer mit vollendeter Redekunst gehaltenen Totenschau im *Akademischen Turnverein* zu Berlin hat auch Prof. Hermann mit besonderer Verehrung und Liebe Eulers Gedächtnis gefeiert.

Rühls hübsch ausgestattetes Buch *Deutsche Turner in Wort und Bild* bringt von 125 Turnern Bilder mit kurzen Nachrichten über Leben und Wirken, die zu sammeln grofse Mühe gemacht hat. Noch schwieriger mufs die Bearbeitung gewesen sein, für deren Sorgfalt dem trefflichen Verf. besonderer Dank gebührt.

Gegenwart. Der *Taschenkalender für die deutsche Turnerschaft* enthält aufser den wichtigsten Beschlüssen der Turntage und des Ausschusses Anweisungen zur ersten Hilfeleistung mit bildlichen Darstellungen und eine Karte über die deutschen Turngaue. Das hierzu vom Berliner Turnrat gelieferte *Beibuch* hat dadurch dauernden Wert, dafs es die Einrichtung der Deutschen Turnerschaft in ihrem Grundgesetz, ihrer Ge-

schäftsordnung für die Turntage und den Ausschufs, die Turnfestordnung, den Bestand der Turnerschaft von 1900 und die sämtlichen Beschlüsse der Turntage und Ausschüsse, ein Verzeichnis der neueren Turnschriften, endlich die Bestimmungen aus dem Bürgerlichen Gesetzbuche über das Vereinswesen enthält.

Über den Stand der *Leibesübungen an den höheren Schulen des Königreichs Sachsen* hat F. Misselwitz in Bautzen in No. 25 der Ztschr. 9. Jahrg. berichtet.

Das jetzige Turnen in *Dänemark* ist vom Kandidaten K. A. Knudsen, Vorsteher des staatlichen Turnkursus in Kopenhagen, behandelt mit einem Rückblick auf die Begründung desselben durch *Nachtegall.* Dies entnehmen wir aus der Zeitschr. f. Gesundheitspflege.

Dr. Burgafs hat über Leibeserziehung in *Japan* in No. 4 f. der Tztg. eingehend berichtet nach der Denkschrift, die der Oberarzt Yamané dem internationalen Kongrefs in Paris eingereicht hat.

Turnlehrerbildung. Der Deutsche Turnlehrerverein hat die *Verbandsaufgaben* gestellt: 1. Die Turnlehrerfrage nach ihrer ideellen und materiellen Seite; 2. Anbahnung einer allgemeinen deutschen Schulturn-Statistik. Die Richtlinien zu deren Bearbeitung finden sich im 5. Hefte der Mtschr. — Ein wichtiger Artikel eines Ungenannten in der Nationalzeitung über *Turnlehrerbildung und Turnlehrernot* ist wiedergegeben in No. 47 der Tztg. — Für die Grundsätze, nach denen die Ausbildung der Turnlehrer erfolgen soll, ist der Vortrag wichtig, den Sparnecht vor dem Nordwestdeutschen Turnlehrerverein in Hildesheim gehalten hat (Mtschr. 10. Heft). — Unter den schon im vorigen Jb. besprochenen Verhandlungen der deutschen Turnlehrer-Versammlung in Magdeburg war auch die *Turnlehrerfrage,* besprochen vom Turninspektor Böttcher in Hannover. Mit diesem Vortrage kann man die ähnlichen Bestrebungen in Österreich vergleichen. Wie Glas in seinem Vortrage über die *Stellung der Turnlehrer* nachweist, sind an den österreichischen höheren Schulen Fachturnlehrer unentbehrlich, da der Bedarf an Turnstunden keineswegs durch akademisch gebildete Turnlehrer gedeckt wird und nicht gedeckt werden kann. Er wünscht, dafs den Turnlehrern die Möglichkeit eingeräumt werde, in eine höhere als die ihnen angewiesene Rangklasse aufzusteigen, was dem anstrengenden und aufreibenden Turnlehrerberufe entspreche. Die Berechtigung dieser Forderung ist mit Ruhe aus guten Gründen dargetan, die, soweit sie allgemeiner Natur, auch für unser Reich passen.

Für die Heran- und Fortbildung der Turnlehrer ist zu empfehlen: *Die Hygiene der Leibesübungen* von Dr. med. A. Baur, ein bescheidenes Buch, aber eine fleifsige, wohldurchdachte, gute Kenntnis und reiche Erfahrung bekundende Arbeit, ein im ganzen zuverlässiger Ratgeber für den Turnlehrer und sehr brauchbar zur Vorbereitung auf diesen Beruf. Die Anatomie und Physiologie des Körpersystems fafst das Wissensnotwendige kurz zusammen mit steter Berücksichtigung des vorgesteckten Zieles: die

Mannigfaltigkeit der Turnübungen zu begründen, zu zeigen, in welchen hauptsächlichen Richtungen sie vorzunehmen sind, und zu bewahren vor Einseitigkeit und Übertreibungen. Bei der Darstellung des Skeletts sind die Beziehungen zur Stellung, Haltung und Bewegungsmöglichkeit stets beachtet. Ohne gelehrten Prunk, mit deutschen Ausdrücken ist die Muskulatur und deren Tätigkeit beschrieben. Die Rücksicht auf das Turnen ist auch bei der Darstellung des Blutgefäfssystems und der Atmung festgehalten. Eingehend ist das Nervensystem und unter den Sinnen der Gefühlssinn behandelt, da für den Turnlehrer diese Kenntnis besonders wichtig ist. Auf solcher Grundlage wird dann der Einflufs des Turnens auf den Organismus erst im allgemeinen, dann auf das Knochensystem usw. im besonderen dargestellt. Bei der Darlegung des Einflusses der Übungen auf die Muskulatur und die Nerven kommt auch die Ermüdung und die Wechselwirkung zwischen geistiger und leiblicher Ermüdung zur Sprache. Die Übung der Herzmuskulatur, die Bedeutung der Dauerübungen für die Atmung ist besonders sorgfältig in Leitsätzen dargestellt; ebenso der Einflufs des Turnens auf die Haut und die Schleimhäute. Zur Besprechung der hygienischen Wirkung der einzelnen Übungsarten folgt der Verf. der systematischen Anordnung, die sich bei Eulenburg findet: 1. Übungen ohne Gerät, 2. solche an, 3. solche mit Geräten, 4. Übungen, die bei den vorigen nicht einzuordnen sind. In diesem Rahmen bespricht er alle Übungen, die für den Bau des menschlichen Körpers und die Gesundheitspflege als charakteristisch hervorzuheben sind. Seine Belehrungen sind kurz, aber inhaltlich schlicht und gemeinverständlich; sie beruhen auf einem sicheren Urteil. Besonders eingehend sind die Freiübungen, Gehen, Steigen, Laufen behandelt, das Spiel mit besonders lebhaftem Interesse. Ordnungsübungen, die den Geist stark anstrengen, entsprechen den gesundheitlichen Zwecken des Turnens nicht. Auch bei den Gerätübungen sind natürlich diese Zwecke vom Verf. in den Vordergrund gestellt. Seine Ausführungen sind immer beherzigenswert und bieten für die Turnlehrerausbildung viel treffliches Material, ebenso die Betrachtungen über die Vorsichtsmafsregeln beim Turnen, über seinen Nutzen für das weibliche Geschlecht, über Nüchternheit, Ernährung, Hautpflege, Hilfeleistung im Notfalle. Mit letzterem gibt er die Grundzüge einer Lehre für den Samariterdienst, wie sie jetzt an Seminaren nötig wird. Indem er endlich den Inhalt des ganzen Buches in Schlufssätzen aufstellt, bietet er für Konferenzverhandlungen einen trefflichen Arbeitsplan. Manche Unebenheiten lassen sich in einer 2. Auflage, die dem Buche sehr zu wünschen ist, ausgleichen. Die Korrektur scheint etwas flüchtig gewesen zu sein.

Der Vortrag J. Heinrichs auf der Magdeburger Versammlung des Deutschen Turnlehrer-Vereins von 1900 über *Turnen und Turnlehrerbildung an deutschen Hochschulen* findet sich auch in No. 8 der Tztg. — Der sächsische Turnlehrerverein hat auf seiner Versammlung zu Stendal im Anschlusse an Vorträge von Dr. Felix und Fessel eingehend das *Turnen* an höheren Schulen, besonders *an den Hochschulen,* besprochen.

namentlich mit Rücksicht auf den Mangel an akademisch gebildeten Turnlehrern (12. Heft der Mtschr.). Auch die Notwendigkeit, *Turninspektoren* anzustellen, wurde dort hervorgehoben. — Über diesen Gegenstand handelt in No. 21 der Tztg. Münch in Hachenburg. Siehe auch Kochs Aufsatz: *Der Begriff Turnen und die Würdigung der Turnlehrerarbeit* in No. 26 f. der Ztschr. f. T. u. Jgsp. 9. Jahrg.; ferner in No. 4 des 10. Jahrg. die Abhandlung von Dr. von Kobilinski in Königsberg: *Weshalb sind Turninspektoren nötig?* — Ob sich für das Turnlehreramt pensionierte *Offiziere* eignen, diese Frage wird sehr anziehend von Prof. Schneider in No. 3 der Ak. Turnb.-Bl. besprochen und erledigt.

Haftpflicht. Über diese für die Turnlehrer recht peinliche Frage schrieb im 8. Heft der Mtschr. H. Schröer. Mittlerweile hat man sich dank den mehrfachen Erklärungen der Behörden und trotz der Aufbauschung, die die Sache durch die Versicherungsbanken erfahren hat, wieder beruhigt. Den Mitgliedern des Deutschen Turnlehrervereins sind von den Gesellschaften recht annehmbare Vorteile geboten (Mtschr. Heft 10). Sehr wichtig ist der Aufsatz des Landgerichtsrats Dr. Gumbinner, den Heft 11 der Mtschr. aus der D. Juristenzeitung bringt. Der Aufsatz des Prof. Dr. iur. Weyl *Die Haftung für Unfälle bei Leibesübungen* in der Zeitschr. f. T. u. Jgsp. X, 5.—8. Heft, ist die beste Abhandlung über diese Frage, da der Verf. auch als turnerischer Sachverständiger gelten darf.

Turnen an Hochschulen. Das für jeden, der sich über die akademisch-turnerischen Verhältnisse belehren will, unentbehrliche, mit wissenschaftlicher Gründlichkeit gearbeitete Buch, *Der Turnerschafter* von Dr. Herbert Meyer, ist in 8. Auflage erschienen. Die darin enthaltene Geschichte des deutschen Studentenlebens ist neu und mit Geschick bearbeitet. Es ist hinzugetreten eine Farbentafel, ein Stiftungsfestkalender und ein Anhang mit den Bestimmungen über die Wertung der Wettübungen und Wettspiele aus den Spielregeln des Zentral-Ausschusses.

Dr. Knörk berichtet in seiner bereits in 2. Auflage erschienenen Schrift *Die Turnerschaften (V.-C.)* an deutschen Hochschulen über die Trennung der akademischen Turnvereine in die straffer organisierten, farbentragenden Korporationen des V.-C. und die nichtfarbentragenden A. T.-Ver., schildert mit Begeisterung die turnerischen Bestrebungen, das studentische Treiben der Turnerschaften, den erzieherischen Einflufs des Kouleurwesens und der Mensur und führt den Leser tief in die verwickelten Verhältnisse des inneren Studentenlebens ein. Das Verhältnis zum A.T.B. wird genau bestimmt. Schliefslich weist der Verf. auf die nationalen Aufgaben hin, die unsere Zeit dem V.-C. stellt. — Der Inhalt der hübsch ausgestatteten Festzeitung vom *3. Akademischen Turnbundfest zu Hameln* ist so reich und gediegen, dafs dem Buche dauernder Wert zugesprochen werden darf.

Mit dem *Ratgeber zur Belebung der körperlichen Spiele an den deutschen Hochschulen* sucht E. von Schenckendorff die akademische

Jugend für Turnen und Jugendspiel zu gewinnen. Nach einer beherzigenswerten Belehrung über den körperlichen, geistigen und sittlichen Nutzen geregelter Übungen berichtet der besondere Teil über den augenblicklichen Stand der Turn- und Spieleinrichtungen an den Universitäten, und schliefslich werden Ratschläge zur Einführung der Spiele erteilt und diejenigen Spiele vermerkt, die sich für die erwachsene Jugend besonders eignen. Auch die notwendige Literatur wird angegeben.

In den akademischen Turnvereinen ist ein kräftiger Widerstand gegen den in Studentenkreisen herrschenden Trinkzwang entstanden, der schon zur Gründung einer Abstinenzvereinigung im akademischen Turnbunde geführt hat. Siehe z. B. über *Abstinenz* No. 2 der Ak.T.B.Bl., in No. 3 und No. 7 den Artikel *Alkohol oder Sport* von Dr. Lotz nach einem gleichnamigen Artikel von Robert Jessen im 2. Heft der Preufs. Jahrb. von 1901, No. 8 mit einem Bericht über die *Guttemplerloge* in Plön. Dem besonderen Zwecke, das Verderben des Alkoholgenusses zu schildern, dienen bekanntlich unter anderm *Die Mäfsigkeitsblätter*, deren 5. und 6. Heft (Mai-Juni 1901) den Bericht über den VIII. internationalen Wiener Kongrefs gegen den Alkoholismus bringt. Ein grauenerregendes Bild von dem unermefslichen Elende, das der Alkohol in der ganzen Welt anrichtet, wird da enthüllt. Dafs die Verderblichkeit des unter den Studenten herrschenden *Trinkzwanges* in den studentischen Kreisen selbst immer mehr erkannt wird, ist wesentlich ein Verdienst der akademischen Turnvereine. Sie haben den Trinkzwang an ihren Vereinsabenden aufgehoben — ist das nicht ein wahrer sittlicher Fortschritt und ein ehrenvolles Zeugnis von dem im Turnen lebenden Geiste? Es gibt unter den Mitgliedern schon zahlreiche Abstinenten, also solche, die etwa den in der Monatsschrift *Die Enthaltsamkeit* vertretenen Grundsätzen folgen. Nach einer Behauptung von Dr. Delbrück, des Direktors der Bremer Irrenanstalt, in seinem Buche *Hygiene des Alkoholismus* droht ja das Bier eine der schlimmsten Geifseln des Jahrhunderts zu werden.

Turnhallen und Geräte. Eine genaue, sehr lehrreiche Beschreibung der neuen *Turnhalle in Köslin* von P. Schultz findet sich im 3. Heft der Mtschr., eine ebenso ausführliche der Turnhalle des *Stettiner* Vereins in No. 15 und 32 der Tztg., der zu *Schmölln* in No. 23. Für eine kleinere Anstalt ist die Beschreibung der neuen Turnhalle im Programm des Progymnasiums zu *Kempen* in Posen von Interesse.

Anziehender für Freunde des *Turnens im Freien* ist die Zeichnung eines *Turnschuppens* bei einem neuen Schulhause zu Leimbach, Kanton Zürich, in No. 31 der Tztg.

Wie lästig der *Staub* in den Hallen wird, läfst sich aus einem Artikel von Bormann in No. 13 der Tztg. erkennen. Zur Verhütung des Staubes erteilt Dr. Burgafs in No. 38 f. vortreffliche Ratschläge; der beste ist: Möglichst ins Freie!

Über den *Zweistütz*, einen kurzen Barren, eine nur scheinbar neue Erfindung, handelt sachkundig R. Franke in No. 18 der Tztg., über den

Barren als das Lieblingsgerät der Turner, die Erfindung Jahns, schreibt Dr. R. Gasch in No. 11 ff. der Tztg. und über *Französische Turngeräte* berichtete in No. 21 f. Dr. Burgafs.

Abhandlungen allgemeinen Inhalts. Bezeichnend ist, dafs die Mtschr. den Jahrgang 1901 mit dem gehaltvollen Aufsatze Dr. F. A. Schmidts beginnt: *Über den Wert und die Handhabung des Unterrichts in der Anatomie, Physiologie und Hygiene für Turnlehrer.* Die gesundheitliche Betrachtung des Turnens trat in diesem Jahre in den Vordergrund, und dieser Aufsatz zeigt den Turnlehrerbildungsanstalten in diesem wichtigen Fache den Weg. — Auch die Tztg. eröffnete ihren 46. Jahrgang mit einem Aufsatze über die gesundheitliche Seite des Turnens nach einem sehr gehaltvollen Vortrage von Prof. Partsch auf dem schlesischen Turnlehrertage: *Welchen Anteil haben unsere Nerven an der turnerischen Übung?* — *Die Gymnastik für Ärzte und Studierende* von Sanitätsrat Dr. Ewer lehrt die Anwendung der Gymnastik gegen viele Krankheiten, wobei auch der Laie den Nutzen sofort erkennt. Es sind aktive, passive und Widerstandsbewegungen. Aus dem Abschnitt über Atembewegungen und Herzkrankheiten kann der Turner viel Dienliches entnehmen. Die Behandlung von Rückgratsverkrümmungen wird ja von Ärzten vielfach den Turnlehrern oder -lehrerinnen anvertraut. Dieser Abschnitt ist daher besonders wichtig. Von allgemeinem Interesse ist im Anhang die Belehrung über die Wirkungen des *Radfahrens.* — Altschuls Buch *Nutzen und Nachteile der Körperübungen* ist aus dessen Vorträgen in Prager Jugendspielkursen entstanden und zieht durch die ruhige und gleichmäfsig fortschreitende Darstellungsweise an. Das Urteil ist stets reif überlegt und sicher. Alles Extreme zu vermeiden nach allen Richtungen hin, ist der stets wiederkehrende Rat des besonnenen Mannes. „Die einzelnen Arten der Körperübungen schliefsen sich nicht gegenseitig aus; jeder kommen besondere Vorteile zu. Das Schwimmen, Rudern, Eislaufen, Turnen sind alles nützliche Übungen; die Bewegungsspiele haben aber den Vorteil, dafs sie grofsen Massen zugängig gemacht werden können, dafs sie Arm und Reich den gleichen Genufs kräftigen Sichregens im Freien bieten, dafs sie aufser der Körperkraft den Mut und Charakter stählen, wahrhaft volkstümlich und nicht kostspielig sind.“ Das ist das Urteil, wozu Altschul kommt. Individualisieren tut not; niemals nach der Schablone verfahren. Das letzte Drittel des Buches bilden Lehren über erste Hilfe, denen ein Auszug über das Verfahren in einzelnen Fällen, in Form von Schlagworten, beigefügt ist zur Einheftung in die üblichen Rettungskästen. — Vor *Klimmzugslähmuug* hatte Dr. Sehrwald in No. 6 des 26. Jahrgangs der D. med. Wochenschr. gewarnt. In Heft 4 der Mtschr. wird der Fall mit wenigen Worten abgetan. — Im 4. und 5. Heft der Mtschr. berichtet Schröer über die *Ermüdungsmessungen* und die Anwendung ihrer Ergebnisse auf den Turnunterricht und kommt zu dem Resultat. dafs eine gut geleitete Turnstunde auch als Zwischenstunde keine Nachteile für die Kinder haben werde. Nur das

Übermafs schade. — Die *Gesundheitliche Bedeutung* der Leibesübungen überhaupt wird von Dr. Heinrich Pudor im 11. Heft der Mtschr. behandelt, indem er namentlich die harmonische Ausbildung des ganzen Körpers und die Bewegung im Freien hervorhebt, vor Übertreibung warnt und viel Wert auf Atmungsübungen legt. — Hierher gehört auch der Vortrag von H. Ritter bei der Turnvereinigung zu Zürich: *Turnen und Gesundheit,* in der Schweiz. Turnz. No. 13 ff. — Aus einem Werke von Jakob Happel in Antwerpen über die *Physiologische Wirkung der Gymnastik,* dem sonderbar bei jeder der drei Auflagen ein neuer Titel gegeben wurde, die dritte von Antwerpen 1896: Le maintien et le mouvement dans tous les exercices du corps, bringt Retzlaff in Friedenau lehrreiche Bruchstücke in der Tztg. — Oberturnlehrer Platz an der Realschule zu Quedlinburg untersucht sorgfältig und erschöpfend im Schulprogramm von 1901 die einzelnen Übungsgattungen des Turnens auf ihren gesundheitlichen, erziehlichen und die Wehrkraft fördernden Wert und stellt darnach richtige Gesichtspunkte für die Stoffverteilung in den verschiedenen Klassen einer höheren Schule auf. Es ist im ganzen eine Ausführung der Grundsätze, die Direktor Lorenz im Zentral-Ausschusse vertritt und an der dortigen Schule zur Geltung bringt. Den Märschen wird mehr Zeit gewidmet, als an anderen Schulen üblich ist. Die erziehliche Wirkung gut geleiteter Marschübungen steht, selbst abgesehen von der Wehrhaftmachung, aufser allem Zweifel.

Über die *Erziehung zur Wehrhaftigkeit* läfst Direktor Stürenberg in Dresden einmal wieder ein recht verständiges Wort hören in No. 14f. der Tztg. — *Unsere Wehrpflicht und unser Turnen* ist eine Abhandlung in No. 34 ff. der Schweiz. Tztg., die auch für deutsche Freunde dieser Richtung Interesse hat. Ferner der Vortrag von Isler, *Die Ziele der körperlichen Übungen,* in No. 49 ff. derselben Zeitschrift. — Über *Turnen und Schwimmen* habe ich in No. 24 der Tztg. gehandelt, um namentlich den Turnvereinen das Schwimmen und einen freundschaftlichen Verkehr zwischen beiden Vereinsgruppen zu empfehlen. Dieser dürfte namentlich den zum Heere Einberufenen zu gute kommen.

Ein kräftiges Wort zur Empfehlung des *Turnens im Freien* spricht Paul Selge im 6. Heft der Mtschr. Er wünscht statt der Turnhallen offene Schuppen und warnt davor, der Systematik zuliebe die praktisch wichtigen und den Charakter bildenden Übungen zu vernachlässigen. Leider ist die preufsische Turnlehrer-Bildungsanstalt die einzige in Deutschland, die eines Turnplatzes in der Nähe entbehrt.

Nachdem Wilh. Möller in Hamburg (s. 2. Heft der Mtschr.) den Vorschlag gemacht, die Leibesübungen aus der Schule zu verweisen und dem Hause zu überlassen, entgegnet ihm Schröer im 8. Heft mit der Forderung, die Leibesübungen mit der Schule in Verbindung zu halten und mit wahrhaft pädagogischem Geiste zu erfüllen.

Im 9. Heft der Mtschr. behandelt Jaro Pawel *Die Strafe* als Erziehungsmittel beim Turnunterricht. Unter seinen praktischen Vorschlägen

gefällt uns am besten die Warnung vor Eintragungen ins Klassenbuch; dadurch verdirbt sich mancher Lehrer seine Stellung zu den Schülern.

Das *Maulsche Turnen* bespricht Dittmann aus Bremen in No. 9 f. des 10. Jahrg. der Ztschr.

Über die Vorführungen der *Schwedischen Gymnasten in Berlin* und die darnach erfolgte Versammlung der Berliner Gaue habe ich in No. 6 der Tztg. berichtet. Vgl. dazu das in No. 7 mitgeteilte Urteil F. A. Langes aus dem Jahre 1863; ferner den Aufsatz von A. Böttcher in No. 1 der Ztschr., 10. Jahrg.

Anleitungen. Von den *Deutschen Volks-Turnbüchern*, einer Sammlung billiger Turnschriften im Hesseschen Verlage, herausgegeben von Dr. Rud. Gasch, Oberturnwart im Allgemeinen Turnverein und Oberlehrer am König Albert-Gymnasium in Leipzig, sind 10 Bändchen zu 2 bis 3 Heften in gediegener Ausstattung erschienen. Es ist keine Dutzendware; jedes Bändchen zeugt von sorgfältiger, gediegener Arbeit und von der hohen Blüte des Leipziger Turnwesens. In all diesen Schriften lebt der erfinderische und vielgewandte Geist *Lions*, dem diese vielseitige Anregung, dies gediegene Streben zu verdanken ist. Zwar sind die Turnbücher zunächst für Vereine bestimmt; es sind aber einige auch trefflich für Schulen zu verwenden; sie bilden für den Turnlehrer eine Quelle origineller Übungsformen und Gruppen. Besonders in diesem Sinne sind hervorzuheben: *33 Turntafeln für das Keulenschwingen* von Dr. Gasch. Sie bilden einen methodisch fortschreitenden Lehrgang, der ohne viele Erklärungen meist schon durch die Bilder verständlich wird und Turnlehrern und sogar Vorturnern einen trefflichen Anhalt bietet. — Seidels *Merkbüchlein für die Schwimmkunst* ist eine kurz gefafste, vortreffliche Anleitung, entstanden aus dem Schwimmunterricht bei einer Lehrerbildungs-Anstalt, der kein künstliches Schwimmbassin, sondern nur das freie Wasser zu Gebote steht. Der Verf. hat sich des Rates und der Mitarbeit des verstorbenen Lion zu erfreuen gehabt. Von diesem stammen auch die trefflichen Bilder. Es ist ein gutes Buch für Schwimmlehrer und Vereinsschwimmwarte. — Recht brauchbar für Gymnasialturnvereine werden sich die nach der Schwierigkeit in drei Stufen geordneten *50 Turntafeln für das Gerätturnen der Männer* von Dr. R. Gasch erweisen. Sie gehen freilich zum gröfsten Teile über die im schulgemäfsen Betriebe üblichen Leistungen hinaus. Die Bilder sind in Lionscher Manier gezeichnet und bei aller Einfachheit ganz vorzüglich. — Auerbachs *40 Gruppen von Eisenstabübungen* haben Jägers Schule zur Grundlage, ersparen aber den Turnlehrern und Turnwarten das nicht leichte Studium von dessen Neuer Turnschule. Die trefflichen Bilder unterstützen vorzüglich das Verständnis für jeden, der in die Turnsprache eingeführt ist. — Die *Gemeinübungen an den Geräten* von Paul Hentzschel sind zwar zunächst für Turnvereine zusammengestellt und gehen in der dritten Übungsstufe weit über das Gebiet der Schulen hinaus. Aber in den beiden unteren Stufen bieten sich hier doch auch musterhaft zusammen-

gestellte Gruppen, die für obere Klassen höherer Schulen verwendbar sind. Die vorzüglichen kleinen Bilder zeigen die Technik des verstorbenen Meisters. — Auch Graupners *40 Übungsgruppen für die Männer* (Altherrenriege) lassen sich in den Schulen verwerten. Namentlich werden die Übungen an zusammengestellten Geräten das Interesse der Primaner erwecken. — Dr. Gaschs *Gauturnwart* läfst sich an höheren Schulen verwenden sowohl in Schülerturnvereinen, die seit einigen Jahren an vielen Anstalten entstanden sind, als auch in den vom Turnlehrer abzuhaltenden Vorturnerstunden, noch besser aber in akademischen Turnvereinen, wo man rasch zu gröfseren Leistungen fortschreiten will. Die 15 Turnstunden sind so reich an Stoff, dafs sie für mehr als ein Semester herhalten. — Dr. Gasch und sein Amtsgenosse am König Albert-Gymnasium, der Musikdirektor und Gesanglehrer Julius Nestler, haben im 24. Heft dieser Volksbücher *12 Aufmärsche* nebst Liedern und Zeichnungen veröffentlicht, die sich an den Unterrichtsanstalten bald Bahn schaffen werden. Denn die Aufmärsche sind in der Schul- und Vereinsarbeit entstanden und vielfach erprobt. Das billige Heftchen ist nicht nur für Lehrer, sondern auch für die Hand der Schüler bestimmt. Es ist nur zu wünschen, dafs bei diesen Aufmärschen das Zeitmafs nicht zu langsam genommen und mit den Schritten nicht getrippelt wird. Leider sieht man dies so häufig beim Schauturnen von Schulen und Vereinen.

Volzes Übungsbuch *Das Schwingen mit der Keule*, ist das Werk eines anerkannten Meisters im Schulturnen und besonders im Keulenschwingen. Wiederholt hat er mit seinen Leistungen in Turnlehrer-Versammlungen reichste Anerkennung gefunden. Hat man sich in die grundlegende Übungstafel eingelebt, so wird einem das Verständnis der allmählich immer künstlicher sich gestaltenden Geschwünge klar, zumal es durch gute Zeichnungen unterstützt wird. Freilich wird manche der zusammengesetzten Übungen nur von künstlerisch strebenden Freunden dieser Übungsart ausgeführt werden können. Kein bisher erschienenes Buch schreitet zu einer so hohen Kunststufe vor.

Fast gleichzeitig mit Volzes Buch ist das ebenfalls auf reichen Erfahrungen fufsende Handbuch für *Keulenschwingen* von Wohlrath und Jakob erschienen. Das Turnsprachliche macht bei der Beschreibung dieser oft recht künstlichen Übungen besondere Schwierigkeiten. Aber hier ist alles so verständlich ausgedrückt und durch gute Bilder verdeutlicht, dafs sich auch ein Zimmerturner, für den diese Übungen ja besonders einladend sind, zurecht finden kann. Die Übungen sind methodisch wohl geordnet; auch sind für Gruppen Muster geboten. Mit Recht werden leichte Keulen empfohlen. Über die dem Handbuche zu Grunde liegenden Anschauungen spricht sich Wohlrath in No. 28 der Tztg. aus.

Die 2. Auflage der Kefslerschen *Übungsbeispiele für den Turnunterricht* in den Schulen der männlichen Jugend, zusammengestellt aus dem Übungsstoffe der Stuttgarter Turnlehrerkurse, ein Handbuch des Turnens aus Jägers Schule, hat durch die Bearbeitung sehr gewonnen.

Die Übungen im Laufen, Springen und Werfen sind ausgiebiger behandelt und musterhaft nach Stufen geordnet. Besonders verdienen die Zielwürfe mit dem Eisenstabe allgemeine Anwendung, schon aus Sparsamkeit, da die hölzernen Gere teuer und sehr zerbrechlich sind. Unter den Gerätübungen sind die am Schwebebaume hervorzuheben, als an dem Gerät, das seit dem Vorwiegen des Hallenturnens sehr vernachlässigt wird. Auch die Spiele sind, wie die Übungen des ganzen Buches, nach 8 Klassenstufen geordnet. Die übersichtliche Zusammenstellung des gesamten Übungsstoffes für die einzelnen Turnstufen wird den Anstalten sehr willkommen sein. Die Illustrationen beruhen auf photographischen Aufnahmen. — In No. 19 ff. der Tztg. hat Prof. Kefsler die einfachen Ordnungs-, Marsch- und Laufübungen behandelt.

Die *Übungen mit Handstützen* nach Bormann in Rom lehrt Retzdorff in No. 40 der Tztg.

Die vortrefflichen Zeichnungen von J. C. Lion *Pyramiden* ohne Geräte und mit Stäben, machen jede Erläuterung überflüssig. Die Übungen sind mehr für ein volkstümliches Turnen, als auf Schaustellung berechnet.

Häckers *Turnerische Aufführungen* sind dargestellt worden beim 35. Kreisturnfeste des XI. Deutschen Turnkreises im August 1901 in Schwenningen a. N. Das Boxen wird nach französischer Schule gelehrt in 12 Hauptübungen, die zu 8 Gruppen für Schauturnen zusammengestellt sind. Die Gesellschaftsübungen sind in 4 Gruppen zu 12 Turnern zusammengestellt und können mit Musik aufgeführt werden. 20 Abbildungen sind beigefügt. — Desselben Verfassers *60 Tafeln zu Gruppen und Pyramiden* schliefsen fast alle Arten dieser bei Schülerfesten beliebten Aufstellungen ein, so dafs es an Stoff für keinen Bedürfnisfall mangelt. Die Zeichnungen sind schematisch schlicht, aber vollkommen verständlich.

Unter den von Theodor Wohlrath zusammengestellten *10 Turnreigen* sind 4 Tanzreigen im $^4/_4$ oder $^3/_4$ Takte, meist für die festliche Darstellung geeignet, 1 Liederreigen für 32 oder 24 Übende, 2 Stabreigen für Schüler mittlerer Klassen, 1 Fahnenreigen für 32—40 Übende und 2 Keulenreigen. Einige davon sind für Turnerinnen eingerichtet. Die Abbildungen erleichtern das Verständnis. — Derselbe Verfasser hat über Übungen, die besonders den Mut fördern, in No. 51 der Tztg. geschrieben.

Nach Kotzians Anleitung können von 8—16 Herren aufgeführt werden: Ein griechischer Waffentanz, ein Brauertanz, Fackel-, Indianer-, Chinesen- usw. Tänze, andere mit Bajonneten, Keulen usw. — Von Rietmanns *Reigen und Reigentänzen* ist nun der 3., an sich selbständige Teil erschienen. Er enthält 39 Reigen nebst Bildern und Noten. Für festliche Vorführungen an Schulen ist das Buch gut zu gebrauchen, da die Reigen sämtlich erprobt und verständlich beschrieben sind.

Aus den *Lehrplänen und Lehraufgaben* für die höheren Schulen in Preufsen 1901 (Buchh. des Waisenhauses in Halle) bietet das 6. Heft

der Mtschr. den Abschnitt Turnen, und das 8. Heft den Turn-Lehrplan für Präparandenanstalten und Seminare. — In No. 41 und 42 der Tztg. und im 11. Heft der Mtschr. veröffentlichte A. Böttcher seinen Vortrag von der Hildesheimer Turnlehrer-Versammlung über die Notwendigkeit, einen für alle Schulen verbindlichen, nur die Altersstufen berücksichtigenden *Lehrplan* aufzustellen. In den Maulschen Turnplänen findet er viel Gutes; doch seien darin der Stoff und die Geräte zu beschränkt. — Die in den einzelnen Gymnasialklassen für eine *Turnprüfung* geforderten Leistungen sind von O. Scharf in Krefeld genau verzeichnet in No. 25 der Ztschr. 9. Jahrg.

Über die *Gewandtheit im Gehen* handelt im 5. Heft der Mtschr. M. Zettler im Anschlusse an die vorjährigen Berichte über den leichten und federnden Schritt der schwedischen Gymnasten, indem er sich bezieht auf No. 10 der Tztg., wo er die *Gewandtheit,* und die damit zusammengehörenden Begriffe sprachlich und sachlich bestimmt hat.

Turnsprache. Ein sehr nützliches, jedenfalls anregendes und brauchbares Büchlein ist das des Schweidnitzer Turnlehrers Schirrmann: *Einheitliche Turnsprache für das Gerätturnen.* Es unterrichtet nicht nur über die Turnsprache, soweit sie einheitlich besteht, sondern will auch dazu anleiten, Leitfäden, die sich noch fremder oder nicht hinreichend klarer Bezeichnungen bedienen, richtig zu verstehen. — Turnsprachliches, namentlich Abkürzung bei Befehlen, behandelt auch Kappel aus Neuwied in No. 14, 26 der Tztg., und unter der Aufschrift „Turnsprachliches“ entscheidet sich Turninspektor Hermann im 12. Heft der Mtschr. für Schrittwechselgang statt Kiebitzgang, Schwenkhüpfen statt Schwenkhopsen.

Fechten. Nachdem das Fechten auf Hieb und Stofs durch den italienischen Fechtmeister Sestini in der Militär-Turnanstalt vor mehreren Jahren eingeführt worden, hat jetzt das Kriegsministerium eine *Vorschrift für das Fechten auf Hieb und Stofs* herausgegeben. Diese ist unterm 11. April 1901 von Sr. Majestät genehmigt mit der Mafsgabe, dafs für alle Offiziere, die als Waffe den Säbel führen, das Fechten nur mit dem Säbel stattfindet, für alle Offiziere, die als Waffe den Infanterie-Offizierdegen führen, mit dem Stofsfechten begonnen und dann mit dem Fechten auf Hieb und Stofs mit dem Offizierdegen im Unterricht fortgefahren wird. Das Hiebfechten mit den Rappieren fällt im Lehrplane der Militär-Turnanstalt weg. — Das hüsch ausgestattete und in klarer Sprache abgefafste Buch von A. von Altenstein *Der Fechtsport,* bringt aufser dem Stofs- und Hiebfechten auch das mit Unrecht zurückgesetzte *Bajonnetfechten,* dessen hohen gymnastischen Wert der Verf. mit vollem Verständnis hervorhebt. Die Zeichnungen sind künstlerisch schön und lassen die vortrefflichen Wirkungen des Fechtens auf die Muskelbildung und körperliche Haltung deutlich erkennen. — In der *deutschen Hiebfechtschule* haben die deutschen Universitätsfechtlehrer das an unseren Hochschulen allgemein übliche *Hiebfechten mit verhängter Auslage* einheitlich geregelt. Die erste Auflage des Büchleins erschien 1887. Das

Verständnis des klaren und knappen Textes wird erleichtert durch zahlreiche Abbildungen. Auch die Vorschriften des allgemeinen Komments sind mitgeteilt.

Zentral-Ausschufs. Den Verlauf des *V. Kongresses für Volks- und Jugendspiele* in Nürnberg habe ich im 7. Heft der Mtschr. beschrieben. Das folgende Heft bringt den dort gehaltenen, gediegenen Vortrag des Hofrats Dr. Stich über Wert und Bedeutung der Leibesübungen, besonders der Spiele. Wie bei einem Arzte zu erwarten, stehen die physiologischen Wirkungen im Vordergrunde der Betrachtung.

Den Eingang des *10. Jahrbuchs für Volks- und Jugendspiele* bildet ein interessanter Aufsatz von Dr. H. Pudor *Zur Ästhetik der Bewegungsspiele,* mit dem Grundgedanken, dafs jede Bewegung schön ist, soweit sie organisch ausgeführt wird. Die organische Bewegung ist federnd, elastisch. Je lebendiger der sie ausführende Wille ist, desto elastischer wird sie. Des Müden Bewegungen sind leblos, mechanisch. Je mehr das Gewicht des zu bewegenden Materials zunimmt und je gröfsere Kraft aufzuwenden ist, um so viel mehr mufs sich der ganze Körper an der Bewegung beteiligen; Kraftvergeudung aber ist sinnwidrig, häfslich. Die Bewegungen vollziehen sich vom ersten Ansatze bis zur Vollendung in Übergängen und nehmen nicht mehr Räumlichkeit in Anspruch, als gerade nötig ist. Die Übergänge sind weich und leicht, weil die ausführenden Organe vielfache Hebel sind. Es handelt sich hierbei nicht nur um das zunächst ausführende Gelenk, sondern um den ganzen Körper. Je gröfsere Kraft beansprucht wird, desto weiter holt das betreffende Gelenk durch vorhergehende Beugung aus. Beim Beginn der Bewegung sind die Muskeln lose, um sich um so mehr anzuspannen, je näher ihrem Zielpunkte die Bewegung geführt wird. Stärkere Bewegungen werden durch das Gewicht des ganzen Körpers unterstützt. Wird die Ökonomie der Bewegung in der Kraft oder Räumigkeit überschritten, so wird der Eindruck häfslich. Zur Schönheit der Bewegungen ist vollkommene Beherrschung des Körpers nötig. Auch die Atmung mufs der Bewegung entsprechen. Zu beachten ist auch die Rhythmik der Bewegungen. Es gibt z. B. beim Eislaufe einen unbetonten und betonten Teil, dem gemäfs das Gleichgewicht des Körpers sich verlegt. Deshalb ist man berechtigt, von einer Harmonie der Bewegungen zu sprechen, deren Voraussetzung eine harmonische Ausbildung des Körpers ist. Nur das Harmonische ist schön. — Sehr lehrreich behandelt Dr. med. F. A. Schmidt die beim Betriebe von Leibesübungen geeignetste *Lebensweise,* indem er zunächst die gesundheitliche Wirkung der Übungen selbst bespricht, dann die der Übertreibung folgenden Schäden an Lunge und Herz, die Turnerbleichsucht und das Überträniertsein schildert; darnach handelt er vom Ersatze der Kräfte durch Ernährung. Er warnt auch hier vor dem Übermafse und der Einseitigkeit, wie z. B. beim Tränieren, vor Alkohol und Tabak, empfiehlt eine vernünftige Hautpflege, Übungen des Atmens und des Herzens und schliefst mit der Pflege des Nervensystems und dem wichtigsten Mittel,

dem Schlafe, um auch hier vor dem Übermafse der Ruhestunden zu warnen. — Kurz, aber von kräftiger Wirkung ist der Aufsatz von Prof. Dr. med. G. Sticker in Giefsen *Die Gesundung des Volkes*. Er stellt den grofsen Volksverderbern: Weingeist, Lustseuche und Schwindsucht, die Tugenden der Mäfsigkeit, Keuschheit und Reinlichkeit gegenüber, verlangt Belehrung der Jugend, aber noch mehr das eigene gute Beispiel, fordert zur Tätigkeit auf, schildert die Gefahren des Müfsigganges und ermahnt zu einer vernünftigen Verwendung der Mufsestunden durch leichte Arbeit, gute Lektüre, Spiel und Turnen. — Der Bericht über eine Berliner Konferenz des Zentralausschusses vom Januar 1891 behandelt *Die Belebung der körperlichen Spiele an den Hochschulen*. Nach einem grundlegenden Berichte des Vorsitzenden wird von Prof. Zander aus Königsberg die Erörterung der einzelnen Punkte, wie sie in der Konferenz erfolgt ist, zusammengestellt. Dieser Teil und die *Statistik* von Dr. Rissom bieten manchen tieferen Einblick in das Studentenleben und lassen erkennen, eine wie überaus schwierige Aufgabe sich der Zentralausschufs gestellt hat. Der stets steigende Mangel an akademisch gebildeten Turnlehrern kann erst zum Teil beseitigt werden, wenn an allen Universitäten Turnlehrer angestellt, Turnhallen und Spielplätze eingerichtet werden. – Nicht minder gründlich sind die Verhandlungen in Braunschweig gewesen über den Arbeitsplan zur Durchführung der Leitsätze des *Wehrausschusses*. Aus den im vor. Jb. aufgeführten Aufgaben für Einzelschriften werden 8 ausgewählt und den namhaft gemachten Bearbeitern zugeteilt. Veröffentlicht wird als erste Arbeit die von Alfred Böttcher über das Thema: Wie können die *Unterrichtsverwaltungen* schon jetzt die Bestrebungen des Wehrausschusses unterstützen? Es wird darin nachgewiesen, wie ein vernünftig geleiteter, schulplanmäfsiger Unterricht zur Wehrkraft heranbilden kann und tatsächlich schon seit Jahren heranbildet: Beschränkung in den Ordnungsübungen, energischer Betrieb der in wohlbegründeter Stufenfolge sich aufbauenden Frei- und Handgerätübungen, Gerätturnen in der Form der Gemeinübung und in Klassenzielen fortschreitend, Riegenturnen auch in den oberen Klassen nur in solchen Gebieten, worin es sich weniger um Schulung als um Erhöhung der Leistung handelt, z. B. beim Springen, sonst Gemeinübung auch hier unter Leitung des Lehrers. Das Kürturnen, die volkstümlichen Übungen, Spiele, Turnfahrten werden nach ihrer Bedeutung für den Wehrdienst eingehend behandelt. Der Aufsatz bietet den Turnlehrern sehr viel Anregung und Belehrung. — Von demselben Standpunkte behandelt Prof. Kohlrausch in Hannover die *Jugendspiele* (s. auch 5. und 6. Heft der Mtschr. u. Zeitschr. f. T. u. Jgdsp. 10. Jahrg. 5. Heft). Eine erhebliche Anzahl derselben und gerade die wertvollsten, kennzeichnen sich als angewandtes Turnen, z. B. Schlagball, Fufsball, Barlauf und ähnliche Kampfspiele. Sie werden sämtlich auf ihren Wert für die Wehrhaftmachung geprüft. — Diejenigen Teile der Verhandlungen über den höheren Unterricht vom 6.—8 Juni 1900, die von den körperlichen Übungen handeln, sind nach

der Ausgabe der Waisenhausbuchhandlung in Halle auch hier abgedruckt. Darunter haben die Mitteilungen des Generalmajors von Seckendorff über *Die körperliche Erziehung der Kadetten* besonderen Wert, da sie allen höheren Schulen als Muster dienen können; auch die Vorschläge des Geheimrat Diels über zweimonatliche *Sommerferien* und deren Ausnutzung für Körperübungen haben für den Schulmann grofses Interesse. Nicht minder willkommen ist die Mitteilung der medizinischen Gutachten über die *dritte Turnstunde*. — Die *nationale Bedeutung der Wanderung* wird von Dr. O. Beyer anziehend erörtert, indem er auf Erziehung des deutschen Wandertriebes zielt, ein ganz trefflicher Aufsatz. — Für höhere Töchterschulen gibt Turninspektor Hermann nach seinem Handbuche der Bewegungsspiele für Mädchen (Voigtländer-Leipzig) Winke für die stufenmäfsige Entwickelung der Spiele; an mancher Schule hat bisher dafür der rechte Rat gefehlt. — Prof. Koch handelt mit rühmlicher Sachkunde von den *Wettspielen*. Sehr zeitgemäfs für viele Städte beantwortet O. Reichert die Frage nach der *Benutzung der Schulhöfe* als Spielplätze. Man zögere doch nicht länger, sie frei zu geben, sorge aber auch für Aufsicht und Leitung. Die städtischen Schmuckplätze engen leider das Leben der Jugend allzu sehr ein. — Vor Übertreibung des Radfahrens warnt Dr. Meckel. — Die Übersicht über *Die Spielliteratur* liefert an Stelle des zu früh verstorbenen Dr. Schnell nun Dr. Burgass. Die Aufstellung von *Spielmannschaften* an den höheren Schulen wird von Halme in Braunschweig mit guten Gründen empfohlen. Die folgenden Berichte von Weber über Bayern, Sparbier über den nordischen Spielverband, Dr. Schmidt über den rheinisch-westfälischen Verband, Gärtner über den mittelrheinischen, der Turnlehrerin Thurm über Krefeld, Scharf über Stafettenläufe daselbst, Dr. Knörk über die turnerischen Befehlsformen beim Militär und in der Schule, Dr. Moldenhauer über ein Festspiel im Kölner Stadtwalde, Dr. Weidenbach über Dresden, Dr. Willing über Liegnitz, Dr. Witte über das Braunschweiger Sedanfest, Domcke über Danzig, Peters über Kiel, Frings über Jülich und Dr. Kocks statistische Berichte über die Wettkämpfe, das Fufsballspiel, die Spielplätze, alle zeugen von dem stetigen, siegreichen Vordringen der Spielbewegung und dem warmen Interesse, das ihr in allen Kreisen zugewandt wird. — Es sei hier noch an die Bestrebungen der *Schrebervereine* erinnert, worüber Direktor Mittenzwey in No. 26 der Tztg. berichtet. Das Bewegungsspiel sei bei ihnen stets gepflegt worden.

Anleitungen. Dr. Schnell hat kurz vor seinem Tode den dritten und letzten Band seines *Handbuchs der Ballspiele* so weit herstellen können, dafs Karl Möller nur noch die Korrektur zu besorgen hatte. Die Vorzüge dieses Werkes sind bezüglich der beiden ersten Bände bereits in den vorigen Jb. hervorgehoben. Mit gründlichen Studien, reicher Erfahrung und unvergleichlichem Fleifse ist ein musterhaftes Werk zu stande gebracht, das allen Schulen und Spielfreunden empfohlen werden darf. Einen besonderen Reiz bieten die trefflichen historischen Ein-

leitungen und die zum Teil aus längst verschollenen Werken wiedergegebenen Abbildungen. — Im X. Bande der Bibliothek für Sport und Spiel (Leipzig, Grethlein & Co.) behandelt Kurt von Eberbach das *Fufsballspiel* in seinen beiden Spielarten: Association und Rugby; auch die amerikanische und australische werden angegeben. Das Buch ist wohl geeignet, manches Vorurteil zu beseitigen und dem Fufssballspiele, wofür bekanntlich die Militärbehörde die Übungsplätze bereitwillig einräumt, mehr Freunde zu erwerben. Die technischen Ausdrücke sind deutsch gegeben. Werden beim Spielen die Regeln streng gehalten, so ist jede Gefahr und Roheit ausgeschlossen. — In derselben Bibliothek ist das Buch über *Lawn-Tennis* von Freiherrn von Fichard erschienen, dessen Bücher schon wiederholt im Jb. anerkannt sind. Auch dieses Buch zeigt hübsche photographische Aufnahmen und sagt sich von den englischen Ausdrücken so weit los, dafs es diese nur in Klammern vermerkt. — An dieser Stelle ist auch das XIV. Bändchen von Axel von Altenstein rühmlichst zu nennen: *Der Turnsport.* Wie die Zeitschr. Schwimmsport in No. 24 mitteilt, birgt sich unter dem Namen der Oberleutnant von Bartsch, Sohn des verstorbenen Unterstaatssekretärs im Kultusministerium, der auch schon ein Buch für Militär-Schwimmlehrer verfafst hat. Die Turner wollen bekanntlich von dem Ausdrucke Turnsport nichts wissen. Wenn aber durch so vornehm ausgestattete Bücher, wie dieses, mit den hübschen Zeichnungen des Malers Spilling und mit den klaren, leicht verständlichen Erklärungen das Turnen in vornehme Kreise getragen wird, so kann einem die Bezeichnung recht gleichgültig sein. Diesen Erfolg verdient das Buch. Es führt auf die leichteste und gefälligste Weise auch in die Geschichte der Gymnastik und des Turnens ein und nennt die vaterländische Turnkunst die idealste Verkörperung des Begriffes Sport, ein Mittel zur Pflege des deutschen Volksbewufstseins und vaterländischer Gesinnung. Die Frei-, Ordnungs- und Gerätübungen werden in gedrängter Kürze aufgeführt. Die methodische Anleitung bringt das Wesentliche zur Sprache. Unter die Gerätübungen sind auch die alten Gewehrübungen aufgenommen, wofür man jetzt allgemein den Jägerschen Eisenstab hat. Unter dem eigentlichen sportlichen Turnen begreift der Verf. das Gehen, Laufen, Springen, Werfen, Spielen, unter athletischem Sport das Stemmen, Heben, Ringen, Boxen. Die klare und bestimmte, aller schwerfälligen Gelehrsamkeit ausweichende Sprache des Buches zieht an. Der Leser fühlt sich sicher geleitet. Möge das Buch viele Freunde gewinnen! — Das mit hübschen Bildern ausgestattete Buch von Desbonnet *La force physique.* legt den Nutzen der körperlichen Erziehung dar durch Auszüge aus Lagrange, Rousseau, Lacordaire und empfiehlt die Leibesübungen als Gegenmittel gegen das grofsstädtische Wohlleben, gegen den Schmerbauch, und weist auf die vom Dominikaner Didon gegründete Schule von Arcueil hin, wo den Leibesübungen als dem Erziehungsmittel von Sittlichkeit und Willenskraft ein grofser Spielraum gegeben ward. Weib, Kind und Mann bedürfen ihrer. Vorzüglich werden

die der Länge nach gespaltenen, 5pfündigen Hanteln empfohlen, die durch Federn auseinandergesperrt sind und den Übenden nötigen, mit den Finger- und Handmuskeln sie zusammenzudrücken. Die damit zu machenden Übungen werden einfach durch kleine schematische Figuren gezeigt. Ferner gebraucht man schweres Hebezeug, wie wir es im Turnen kennen, und übt das Ringen nach dem Muster des Pankrations (die Zeichnungen sind einer Ausgabe des Mercurialis entnommen). Doch wird vor Übertreibung gewarnt. Es bleibt dann die freie Wahl zwischen Radfahren, Rudern, Boxen, nachdem jene einfachen Übungen Erfolg gehabt haben. Ein Teil ist der Betrachtung berühmter Athleten gewidmet, der Achillesstatue im Louvre, dem Milon, Polydamas, Maximin, Scander-Beg, Moritz von Sachsen, Rousselle. Die zweite Hälfte des Buches bringt die Ergebnisse der Athletenschulen zu Paris, Lille und Roubaix mit zahlreichen Photographieen der dortigen Schüler, und es werden die Lehrgänge von Attila, Sandow und Desbonnet auseinandergesetzt. Von den besten Schülern werden die Muskelmafse angegeben. Eine Gesellschaft nordischer Athleten umfafst Franzosen, Russen, Belgier. Prof. Attila besitzt eine Athletenschule zu New York und hat den Königsberger Sandow ausgebildet. — *Die Kunst des Barlaufs* ist eine wohldurchdachte Abhandlung in No. 8 f. der Ak. T. B. Bl. von Alb. Siebert. — Wie sich die *Spiele im Freien* in den Turnbetrieb der Vereine einfügen lassen, hat Dr. Gasch in einem Dresdener Vortrage erörtert. S. No. 20 der Tztg. — Das *Handbüchlein der Jugendspiele* enthält Sing-, Fang-, Such- und Ratespiele, Lauf-, Hüpf-, Hieb- und Springspiele, schliefslich Winterspiele, im ganzen 125 Spiele. Der ungenannte Verf. geht also über den Kreis der eigentlichen Bewegungs- oder Turnspiele hinaus und bietet auch für lange Abende Unterhaltung. Eine Anerkennung schuldet man der Kürze der Beschreibung nach der stetigen Anordnung: Erfordernis, Aufgabe, Regeln. — Der Kreisschulinspektor Weichert in Tuchel, später in Leschnitz, hat unter die Kinderspiele die in Ost- und Westpreufsen volkstümlichen aufgenommen und nach seiner Umsiedelung die für Oberschlesien besonders geeigneten. Er hat erfahren, dafs polnische Kinder an deutsche Spielreime sich leicht gewöhnen. Auch für untere Klassen der höheren Schulen findet sich in den beiden Bändchen Brauchbares. — Das *Grofse Buch der Bewegungsspiele* von E. von Rauch, wahrscheinlich Else v. R., die im selbigen Verlage das grofse Buch der Gesellschaftsspiele herausgegeben hat, enthält 9 kleinere, 5 gröfsere Ball-, 4 Kugel- und 21 Laufspiele etwa für höhere Mädschenschulen, in leichtverständlicher Darstellung. Auf die ausländischen Spiele ist viel Raum verwandt. — Recht verständlich beschrieben sind auch die Spiele in Ritters *Jugend- und Turnspielen,* das zunächst allerdings für die Elementarschulen bestimmt ist, jetzt in 3. Aufl. erschienen. — Die *ungarischen Jugendspiele* des Dir. Karl Antolik zu Pozsony scheinen brauchbar zu sein. Es kommt auf den Versuch an, der nach den Zeichnungen sich leicht anstellen läfst. — Ein in Westpreufsen volkstümliches *Zielballspiel* Halbe Mett, beschreibt

im 8. Heft der Mtschr. Zobel aus Schöneberg; über *Prellballspiel* siehe No. 32 der Tztg. — *Bock schläft*, ein neues Turnspiel, lehrt A. Vogel in Königsberg in No. 40 der Tztg. — Zu den *Fufsballregeln* bietet Dr. Neuendorff Änderungsvorschläge in No. 48. — Hermes in Tübingen behandelt in No. 23 f. der Tztg. das *Kriegsspiel* als turnerische Übung, wie es schon seit einigen Jahren im Achalmgau besteht, eine Schilderung, woraus höhere Schulen Nutzen ziehen können (s. auch No. 44). — Das *Parkspiel* ist genau beschrieben und gewürdigt von F. Schroeder in Bonn in No. 24 der Ztschr. 9. Jahrg.

Volksspiele. Über Spielfeste in *Schleswig-Holstein* im J. 1900 berichtet Oberlehrer Dunker in No. 3 der Ztschr. f. T. u. Jgdsp. 10. Jahrg. — Das grofse *Feldbergfest* wird in No. 1 der Ak. T. B. Bl. von Binting geschildert. Über das volkstümliche Spielen in *Greifswald* berichtete Wandt in No. 14 der Tztg. — Der Bericht über das *VI. Barlaufwettspiel um den Bismarckschild* von Binting im 9. Heft der Mtschr. ist diesmal besonders ausführlich und bringt den Wortlaut der bedeutsamen Rede, womit Direktor Bellermann die aufmarschierten Riegen begrüfste. Wie die Entscheidung über den Sieg herbeigeführt wird, ist anschaulich geschildert und begründet. Ein Nachwort dazu und zwar über die Wertung des Barlaufs als Wettspiel liefert im 12. Heft Dr. Gerber. — Über das *Schweizer Ringen* schrieb in 2. und 3. der Tztg. August Frei. Mit Bildern werden die einzelnen Griffe und Geschwünge veranschaulicht. Vom *Schwingen* findet man in No. 14 ff. von demselben Verf. eine anschauliche Darstellung. — Ein *Schweizerischcs Volksfest* beschreibt in No. 2 der Ak. T. B. Bl. Fr. Becker und in No. 10 E. Tielsch.

Schwimmen. In *Kassel* hat nach einem Berichte von Laus im 2. Heft der Mtschr. das Baden und Schwimmen der Jugend einen grofsen Aufschwung genommen. So liefse sich noch manches Erfreuliche aus anderen Gegenden zusammenstellen. Alles Ernstes strebt man dahin, das *Schwimmen,* wo es möglich, in den Schulen zum *obligatorischen Lehrgegenstand* zu machen, vgl. No. 36 des Schwimmsports: Schwimmen und Schule. Nach No. 38 ist man, wie in anderen Städten, so auch in Berlin, dahin auf dem besten Wege. Drömer sammelt in diesem Fachblatte, dem Organ des Deutschen Schwimmverbandes, unter der Aufschrift: *Schwimmsporttagebuch* alle für das Vereins- und Schulschwimmen wichtigen Vorkommnisse. Von der Notwendigkeit, eine staatliche Prüfung für *Schwimmlehrer,* unabhängig von der Turnlehrerprüfung, einzurichten, zeugt einleuchtend der Artikel eines Ungenannten in No. 16. — No. 34 des Schwimmsports bringt eine anziehende medizinische Plauderei, *Abhärtung* von Dr. med. Bürger. — Das Erinnerungsblatt des *Schwimmvereins Münster* bietet für sich bildende Vereine mancherlei Belehrung. Den Unterschied der volkstümlichen und sportlichen Richtung erklärt es dahin, dafs die Anhänger des Sports mehr auf die Ausbildung einzelner Mitglieder in einem Zweige der Schwimmkunst, sowie auf die Einzelwettkämpfe Wert legen und die Sieger durch Ehrenzeichen und Ehrenpreise ehren,

während die volkstümliche Richtung auf eine gründliche Ausbildung jedes Mitglieds in allen Zweigen, sowie auf Massenvorführungen (Reigen, Mehrkämpfe, Gruppenspringen, Musterriegen) Bedacht nimmt und den Siegern nach Turnerart Eichenkränze und Ehrenurkunden verleiht.

Der *Schwimmsport* von A. von Altenstein in der Bibliothek von Sport und Spiel bringt in seinem allgemeinen Teile gediegene, kurze Belehrungen über Geschichte, Notwendigkeit, Nutzen des Schwimmens, die dabei nötige Muskelarbeit und die wichtigsten Baderegeln. Der besondere Teil behandelt recht eingehend die Vorübungen an Land, die verschiedenen Methoden des Schwimmunterrichts, wobei die d'Argysche besonders anerkannt wird. Die Zerlegung der Schwimmbewegung und die einzelnen Bewegungen werden sehr sorgfältig und auf Grund reicher Erfahrung behandelt und mit Zeichnungen veranschaulicht. Rücksicht ist auf das Selbstlernen genommen. Dem Abschnitte über den eigentlichen Unterricht geht die Ausführung voran, dafs der Schwimmlehrer ein gebildeter Mann sein müsse, eine Ansicht, der jeder Sachverständige entschieden beitreten wird. Der Abschnitt von der Kunst des Schwimmens hebt die nationale Bedeutung der Schwimmvereine hervor; in der Lehre vom angewandten Schwimmen, nämlich der Lebensrettung, sind vorzügliche praktische Winke gegeben. Im Abschnitte Schwimmsport werden alle Spiele und Sprünge gelehrt. Schliefslich folgt eine Anleitung zur Einrichtung von Schwimmanstalten. Das Buch ist mit einem Worte in jeder Hinsicht vortrefflich.

Allerlei Sportarten. Der *Wassersport-Almanach* enthält: die Wasserentfernungen von Berlin in Kilometern, die Gesetze des *Deutschen Ruderverbandes*, die Wettfahrtbestimmungen, die äufserst zahlreichen Ruder- und Segelregatten und Vereine, sowie die sonstigen wassersportlichen Gesellschaften Deutschlands, Österreichs, der Schweiz, Rufslands, der Niederlande, Dänemarks, Schwedens und Belgiens mit Angabe der Flaggen. Mit dem Schwimmsport hat der Wassersport, wie es scheint, keine Gemeinschaft. — Über Schneeschuhlauf, Rennwolf, Schneeschneider und ihre Verwertung im Schulbetriebe schrieb Dr. Burgass in No. 1 f. der Ztschr. 10. Jahrg. — Über *Wanderlust* schrieben Nawroth in No. 7 der Tztg. und Martha Thurm in No. 13.

Ein sehr eigentümliches Unternehmen ist das *Licht-Luft-Sportbad* am Kurfürstendamm zu Berlin, von Dr. Luckow in No. 40 der Tztg. beschrieben. Als Organ des dafür gegründeten *Vereins für intelligente Leibeszucht* erscheint seit März 1901 in Grofsquart die neue Zeitschrift von H. Mann und F. Hofmann in Berlin: *Kraft und Schönheit.* Zur Empfehlung des Unternehmens werden an die Spitze gestellt die Namen Prof. R. Begas, Geh. Med.-Rat Prof. G. Fritsch und Geh. Med.-Rat Prof. Schweninger. Der Verein will Körperveredelung, weise Lebenskunst, Kraft, Schönheit, Gesundheit und Lebensfülle erziehen durch Freilicht-Gymnastik. Auf dem Übungsplatze turnt man auf allerlei Weise nackt, nur bekleidet mit dem unerläfslichen Schurze, man ficht, ringt, buddelt im Sande, stemmt. badet, hantelt mit der 5-Pfund-Hantel nach dem System des Prof. Attila

in New-York, schwingt die Wurfscheibe, die Keulen, läuft zur Wette, springt und zieht an Tauen. In einem Erfrischungsraume werden Speisen und alkoholfreie Getränke verkauft. In den Tagesblättern tauchen Artikel auf, die das Treiben der Adamiten im sonnigen Kurfürsten-Paradiese bald mit edler Begeisterung, bald humorvoll, bald reklamehaft schildern, aber übereinstimmen in der Bestätigung des vollkommenen Wohlbefindens, das jeder, der sich nackt im Sonnenlichte tummelt, an sich erfährt. Das Ziel des Vereins ist, wie wiederholt kundgegeben, in Deutschland möglichst zahlreiche Übungsstätten dieser Art zu gründen. Unter den Artikeln der Zeitschrift befinden sich viele, die sich vom Reklametone nicht freihalten, aber auch gediegene. Für den Bestand und die Wirksamkeit des frisch gewagten Unternehmens kommt es vor allem darauf an, durch wohlerwogene Zeiteinteilung Ordnung zu schaffen, die Jugendabteilungen von den Männern zu trennen, strenge Aufsicht und geregelte Anleitung zu schaffen und mit wachsamem Auge unlautere Elemente fernzuhalten. Ein einziger grober Verstofs gegen die Sittlichkeit — und die Polizei macht das Tor zu. Bei den Griechen hat die Nacktheit die unnatürlichen Laster begünstigt, denen das Volk erlegen ist. Diese Lehre der Geschichte drängt einem den ernsten Zweifel auf, ob unserm Volke die nackten Leibesübungen auch zum Segen gereichen werden. Dafs übrigens in allen Artikeln der Zeitschrift auf strenge Befolgung der Gebote der Gesundheitslehre, Vermeidung von Alkohol und Tabak, sowie auf Sittenreinheit gehalten wird, ist ja ein Angebot, das jeder sich gefallen lassen kann. — Über Entstehung von *Herzkrankheiten* durch übermäfsigen Sport siehe No. 32 der Tztg.

II. Schulgesundheitspflege.

Die *Blätter für Volksgesundheitspflege* zeugen durch den gediegenen Inhalt und die gemeinverständliche Form von der erfreulichen Tatsache; dafs die ärztliche Wissenschaft sich nicht mehr, wie im Mittelalter, in eine fremde Sprache hüllt und zum Tummelplatze von Abenteurern, Zauberern und Geheimniskrämern sich erniedrigt, dafs sie nicht mehr, wie noch vor wenigen Jahrzehnten, eine dem Uneingeweihten unverständliche, mit Wortungeheuern durchsetzte Sprache redet, sondern sich unmittelbar an den Mann des Volkes wendet und das Beste und Gediegenste aus dem unermefslichen Forschungsgebiete in einfacher edler Sprache bietet. Museen und Hörsäle, Bücher und Zeitschriften werden volkstümlich. Ob der Wifsbegierige elementare oder Hochschulbildung besitzt, danach wird nicht mehr gefragt; die bedeutendsten Forscher und Gelehrten haben dem Strebsamen gegenüber allen Zunftstolz abgelegt. Dieser Wandel der Zeit ist fast zu vergleichen mit der gesetzlichen Einführung des Schulzwanges, es ist die naturgemäfse Folgerung dieser unvergleichlichen Tat. — Mit dem siebenten dieser gelben Hefte wird das Jahr 1901 eröffnet. Es

bringt gleich einen für uns wichtigen Artikel über die mangelhafte Reinigung der meisten Gemeindeschulen, von R. Gramse in Berlin. Herrscht nicht auch in höheren Schulen oft ein unerträglicher Staub und in vielen Klassenzimmern eine geradezu giftige Luft? Und im 8. Heft werden wir vom Marinearchitekten Flakowski aus Kiel belehrt, wie weit uns die Japaner in der Reinlichkeit voraus sind. Durch vier Hefte geht die treffliche Belehrung über einfache Kost vom Medizinalrat Dr. Kürz in Heidelberg. Eine Perle gemeinverständlicher Beredsamkeit ist in No. 13 der Vortrag über einige *Schutzvorrichtungen* unseres Körpers gegen äufsere schädliche Einflüsse von Prof. Waldeyer, dem diese Art der Lehrtätigkeit nicht minder gut steht, als der hohe akademische Vortrag in festlich geschmückter Aula. Sehr anziehend tragen im 19. Heft der Obermedizinalrat Dr. Hauser in Karlsruhe über die hygienische Aufgabe der *Frauen* vor und im 22. Heft Dr. Weigl in München über *Sonnenlicht* und im 25. über *Radfahren.* Bemerkenswert ist im 23. Heft der sehr fafslich geschriebene Aufsatz von Dr. Hasterlik in München über *Konservierung der Nahrungsmittel.* Dr. Hoppe in Königsberg schildert im 25. Heft ergreifend die *Gefahren des Biergenusses.* Das 30. Heft bringt eine Abhandlung von Dr. Hahn, Privatdozent in München, über *Reinlichkeit vom gesundheitlichen Standpunkte,* ursprünglich ein Vortrag in einem Arbeiterinnenheim, und einen Auszug aus dem Buche von Beerwald und Brauer, *Das Innere im Hause* (München, Oldenbourg), über die Bedeutung der Leibesübungen für den Körper. Hiermit sollen nur einige Proben herausgegriffen sein. Möge die treffliche Zeitschrift, die vorläufig ohne Unterstützung reicher Gönner nicht bestehen kann, sich in Gediegenheit und Reichhaltigkeit lange auf solcher Höhe halten und weite Volkskreise belehren!

Die *Monatsschrift für hygienische Aufklärung und Reform* von Dr. Gerster in Braunfels bringt populär verfafste Aufsätze auch über Erziehung von zum Teil besonderer Anziehungskraft, z. B. über den Wert und die Bedeutung des *Obstgenusses* von Dr. Nauwerck, *Die Deutsche Lebensschule,* ein Bild der künftigen Schule im Sinne der Hygiene, von Dr. Hugo Göring in Berka, S. 81 und 137, *Zur Nervenhygiene und Nervendiätetik* von Geheimrat Eulenberg, S. 163, *Die Sanitätsbank* von P. Laufenberg, S. 173.

Dieselbe Aufgabe hat sich für die eigentliche Schulgesundheitspflege der unter Leitung von Hermann Griesbach, Prof. in Mülhausen i. E., stehende Verein gestellt, dessen Organ die Zeitschrift *Gesunde Jugend* ist, erschienen seit Mai 1901. Schon in der Einleitung tritt Griesbach für Freigabe der Nachmittage ein, damit dahin das Turnen verlegt werde. Das heutige Klassenturnen zwischen den wissenschaftlichen Lehrstunden sei ein Übel, wie auch Baur in der *Hygiene der Leibesübungen* meint. So leicht und bald wird man aber hierüber nicht schlüssig werden.

Das Kaiserliche Gesundheitsamt hat ein *Tuberkulose-Merkblatt* herausgegeben, um den Lehren der öffentlichen und persönlichen Ge-

sundheitslehre diesem Übel gegenüber die weiteste Verbreitung zu geben. Kräftigung, Abhärtung, Reinlichkeit sind die besten Mittel gegen Bazillen jeder Art.

Es möge nicht unerwähnt bleiben, dafs zur Verbreitung der wissenschaftlichen Forschungen über Gesundheitspflege auch die Leipziger Miniaturbibliothek beiträgt. In ihrem, für 10 Pf. erhältlichen 280. Heftchen bringt sie z. B. eine gemeinverständliche Abhandlung über die *Lungen-Tuberkulose.*

Dem Grundrifs der *Schulhygiene* von Otto Janke, Lehrer in Berlin, ist eine möglichste Verbreitung in Lehrerkreisen zu wünschen. In seiner neuen Bearbeitung hat das Buch sehr gewonnen. Der Verf. hat die wissenschaftliche Literatur mit erstaunlichem Fleifse benutzt. Ein Sachregister erleichtert die Benutzung des Buches.

Nach der günstigen Beurteilung der Baurschen Hygiene der Leibesübungen (s. o.) darf man ein gleiches von dessen Buch *Die Gesundheit in der Schule* erwarten. Der Vorzug besteht darin, dafs es nicht einseitig den ärztlichen Standpunkt vertritt, sondern auch die Forderungen der Pädagogik berücksichtigt, die manchmal zu der ärztlichen in Widerspruch treten. Die Darstellung ist schlicht, gemeinverständlich, ohne den Gedanken zu verflachen. Der Verf. versteht es, das in den einzelnen Abschnitten Vorgenommene, z. B. über die Ernährung, in Regeln mit eindringlicher Sprache zusammenzufassen, wie denn überhaupt sein Stil den geschickten Lehrer bekundet. Besonders eingehend ist das Verhalten bei Krankheiten, Hilfeleistung, Pflege behandelt. Mit diesem Abschnitte kommt das Buch gerade zeitgemäfs. Die Ratschläge der Mifs Florence Nightingale zur Krankenpflege, die S. 141 aufgenommen sind, beruhen auf fein fühlender Beobachtung und reicher Erfahrung. Der eigentlichen Schulhygiene ist der 2. Teil des Buches gewidmet, nachdem im 1. Teil die Gesundheitspflege im allgemeinen behandelt ist. Die Schulkrankheiten bilden hier ein wichtiges Kapitel. Die Beschreibung der Kinder- und Schulkrankheiten ist so anschaulich, dafs ein verständiger Lehrer sehr bald zu erkennen vermag, was seine Pflicht ist. Sehr ernst stimmt den Leser, was über geistesschwache Kinder gesagt wird. Wie oft frevelt der Lehrer aus Unkenntnis dieser Schwächen an den Kindern, hält und bestraft als Unart, was nur Geistesschwäche ist. Die geistig Minderwertigen bedürfen der sorgfältigsten Behandlung. Die Mitteilungen aus J. L. A. Kochs *Psychopathischen Minderwertigkeiten* (Ravensburg) sind sehr belehrend. Sie beweisen, wie notwendig die Gründung von Sonderklassen für Minderwertige ist. Der Verf. selbst besitzt als Hausarzt einer Anstalt für Minderwertige Erfahrung. Auch Eltern finden in diesem Abschnitte wertvolle Aufschlüsse. Sehr vernünftig ist, dafs der Verf. auch dem Lehrer Gesundheitsregeln bietet. Den Schlufs bildet eine Anweisung für Schulärzte. Ein Sachregister erleichtert den Gebrauch des sehr inhaltreichen Buches, dem die weiteste Verbreitung zu wünschen ist.

Für jeden Lehrer und Erzieher vom höchsten Interesse ist das treffliche Buch von Demoor, *Die anormalen Kinder.* Schon die Belehrungen über die Bedeutung der Vererbung, Alkoholismus, Blutsverwandtschaft, andererseits über den mit Experimenten beweisbaren Einflufs der Erziehung auf die Nervenentwickelung eröffnen überraschende Ausblicke auf die Beurteilung und Behandlung der Kinder, so wie auf Mittel, die bei der Erziehung anzuwenden sind. Das Buch hat aber für das Fach der leiblichen Erziehung noch das besondere Interesse, dafs es von der hohen intellektuellen Bedeutung des Turnunterrichts bei Zurückgebliebenen ausführlich handelt. Es wird ausdrücklich als irrig verurteilt, nach starker geistiger Anstrengung einen Ausgleich durch eine erschöpfende physische Anstrengung vorzunehmen. Dies widerspreche der Einheit des geistigen und leiblichen Lebens. Beim Turnunterricht übe die Gemeinübung nach musikalischem Rhythmus die vorteilhafteste Wirkung, — eine Anerkennung der Maulschen Turnweise von unerwarteter Seite! Im Anhange wird von van Weyenbergh eine Anzahl von Klavierstücken mitgeteilt nebst den turnerischen Bewegungen, die nach dem Takte der Stücke anzustellen sind. Schliefslich werden einige Kindertypen aus der Brüsseler Hilfsschule dargestellt, Schilderungen, die den Leser erschüttern. Das Buch sollte in alle Schulbibliotheken aufgenommen werden.

Das Schriftchen (12 S.) über *Sehstörungen bei Kindern* von Dr. Klette gibt eine Reihe von Vorschriften zur Verhütung der Kurzsichtigkeit und eine Anleitung zur Wahl von Brillen, ohne über den Bereich dessen hinauszugehen, was in jeder guten Gesundheitslehre geboten wird.

Karl Brauckmann beginnt in seinem Aufsehen erregenden Buche *Die psychische Entwickelung und pädagogische Behandlung schwerhöriger Kinder* mit einer Abhandlung über die Bedeutung der physiologischen Psychologie. Aus diesen neueren Forschungen ergab sich eine tiefere Erkenntnis der akustischen Empfindungen, des Rhythmus, für das seelische Leben, da ohne diese die Ausbildung der Bewegungsorgane, das Gemütsleben, die Sprachbildung und damit die Verstandesentwickelung zurückbleiben müssen. Schwerhörigkeit ist aber keine Taubheit und es ist unrichtig, Schwerhörige den Taubstummen zuzugesellen oder sie einfach den für Schwachsinnige eingerichteten Anstalten zu überweisen. Da die Wirkung der Schwerhörigkeit in ihrer Tragweite nicht geschätzt wird, erfahren solche Kinder eine falsche, ihnen das Leben verbitternde Behandlung. Sie müssen sowohl aus den Taubstummen- wie aus den Idiotenanstalten entfernt werden und eine besondere Erziehung geniefsen. Wie diese, besonders auch der Sprachunterricht, zu gestalten ist, dazu gibt der Verf. auf Grund gründlicher Studien und weiser Erfahrung Anleitung.

Das Buch von Schultze-Naumburg über die *Kultur des weiblichen Körpers* kämpft mit ehrlicher Überzeugung gegen das Korsett, die Zerlegung der weiblichen Tracht in der Taille und die Verkrüppelung der

Füfse durch das Schuhzeug. Die ästhetischen Rücksichten stehen bei dem Verf., der zur Zeit in Rom Maler ist, im Vordergrunde; doch werden auch die gesundheitlichen, physiologischen und sittlichen gebührend hervorgehoben. Das reichhaltige Anschauungsmaterial wirkt überzeugend, ist aber nicht für Jugendliche bestimmt!

Dagegen werden die physiologischen Gründe zur Verwerfung des Korsetts um so entschiedener hervorgehoben in der Thierschschen Schrift *Von der Schädigung des weiblichen Körpers durch fehlerhafte Kleidung.* Es ist der erfahrene Frauen- und Schularzt, der mit allem Ernste und vollberechtigter Entschiedenheit auf Änderung der Frauenkleidung dringt. Und er prophezeit wohl mit Recht, dafs es bald sich bessern werde, wenn man von den Kindern diese Tracht fernhalte.

Die *Gesellschaft für Volksbäder* hatte einen Preis ausgeschrieben für mustergültige Pläne für Badeanstalten mit Brause- und Wannenbädern und bringt im 5. Hefte ihrer Veröffentlichungen die preisgekrönten Vorträge von Dr. E. Bäumer in Berlin und von Dr. E. Poelchau in Charlottenburg, aufserdem eine Geschichte des Volksbadewesens in Berlin vom Stadtbaumeister Matzdorff und einen Vortrag von Dr. Kabierske in Breslau, der den Bau der Hallenschwimmbäder gründlich und allseitig erörtert. In dem Bäumerschen Vortrage wird die Einrichtung des Brausebades geistvoll und gemeinverständlich dargestellt, so dafs sich eine Gemeinde darnach richten kann. Der Vortrag von Dr. Poelchau hat eine historische und statistische Grundlage, da bereits die Ergebnisse einer amtlichen, durch die Gesellschaft für Volksbäder angeregten Umfrage nach der Bearbeitung von Dr. Hirschfeld bereit lagen. Die inhaltreiche Arbeit läfst sich trefflich zur Förderung des Sinnes für Reinlichkeit im Volke verwenden. Den historischen Teil findet man im 6. Heft sehr belehrend ausgeführt in einem Vortrage Poelchaus über das Badewesen der Vergangenheit. Anregend für andere Provinzen ist der treffliche Vortrag des Stadtbaurats Schultze in Bonn: *Stand und Entwickelung des Badewesens in der Rheinprovinz.* Für Schulbauten ist wichtig der Vortrag des Oberbürgermeisters Am Ende in Dresden *Das Schulbrausebad und seine Bedeutung für die Zukunft,* besonders bemerkenswert sind auch die in der Besprechung des Vortrages gefallenen Bemerkungen über Einsprüche der Eltern gegen den Zwang zum Baden. Auch wurde das geringe Interesse, das manche Lehrer für die Sache zeigen, gestreift.

Graf Douglas hat bei den Berliner Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts (6.– 8. Juni 1900) den Antrag durchgesetzt, es möge angeordnet werden, dafs in den höheren Lehranstalten die erste Hilfeleistung bei Unglücksfällen gelehrt werde (s. No. 3 der Ztschr. f. T. u Jgsp. 10. Jahrg.). Infolgedessen erhalten die Anleitungen für erste Hilfeleistung erhöhte Wichtigkeit. Die Anleitung von Dr. Gleitsmann besteht aus 25 Anweisungen, die durch Bilder veranschaulicht sind, kurze, bestimmte Vorschriften ohne Angabe der Gründe, brauchbar z. B. für Feuerwehr-

leute. Dagegen wird der allbekannte, unübertreffliche Leitfaden von Prof. von Esmarch, *Die erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen,* am zweckmäfsigsten auch dem Samariter-Unterricht an den höheren Schulen zu grunde gelegt.

Zum Schlusse etwas zum Troste für alle, die an den Schreibtisch gebannt sind. Auch der Schreibkrampf ist heilbar und — besser, er kann schon verhütet werden durch Arm-, Hand- und Fingergymnasik nebst passiver Gymnastik, d. i. Massage, nach dem Büchlein von Julius Wolff, dem eine Menge genau beschriebener Fälle und ein Vorwort von Prof. Preyer zur Empfehlung dienen.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

I. Schulgeschichte.

(s. Vorwort.)

II. Schulverfassung.

Abschlufsprüfung, Wegfall der, als Nachweis der Reife zur Versetzung nach Obersekunda an neunstufigen Anstalten. = CB. 1901, S. 191. — 3.

Altenburg, Dir. Dr. O., Die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft. Eltern und Erziehern unserer deutschen Jugend gewidmet. Berlin, Reuther & Reichard. — 39.

Ament, Dr. Wilh., Die Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern. Mit einer Einleitung: Logik der statistischen Methode. Berlin, Reuther & Reichard. — 36.

Bergemann, Paul, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. Leipzig, Th. Hofmann. — 34.

Bestimmungen, Zusammenstellung der, über die Zuerkennung der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Dienst an Schüler höherer Lehranstalten nach Fortfall der Abschlufsprüfung. = CB. 1901, S. 275 ff. — 3.

Böckh, Richard, und Klatt, Max, Die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Direktoren und Oberlehrer in Preufsen. Denkschrift der vom Herrn Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten eingesetzten Kommission. Halle, Bh. des Waisenhauses. — 56.

Böringer, Friedr., Frage und Antwort. Eine psychologische Betrachtung. Langensalza, Beyer & Söhne. — 43.

*Bornemann, Dr. L., Das Familienprinzip in der Schulverfassung. Vortrag, im Anschlufs an Leitsätze Hogewegs in der 22. Hauptversammlung des evangelischen Lehrerverbandes gehalten. Gütersloh, Bertelsmann.

*Bücherverzeichnis der Schülerbibliothek des Königl. Wilhelmsgymnasiums in Magdeburg. Von OL. Ernst Brey. = Pg.

*Bufs, Joh., Des Lesebuchs Baumeister. Ein Festspiel für die Schlufsfeier, für Prüfungen und Schulfeste. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbh., Verl.

Cauer, Dir. Dr. Paul, Der Plan des Reformgymnasiums. Was verspricht er, und was droht er? Düsseldorf, L. Vofs & Co. — 17.

Dillmann, Oberstudienrat Dr. C. von †, Schulreden. Stuttgart, J. B. Metzlersche Bh. — 47.

Direktorenversammlung der Provinz Schlesien, Zahl und Einrichtung der Schulzeugnisse. Berlin, Weidmannsche Bh. — 50.

— Über den Wegfall des Nachmittagsunterrichts. Berlin, Weidmannsche Bh. — 50.

Eichner, Dr. Max, Warum lernen wir die alten Sprachen? Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 14.
Einsenhofer, H. J., Ein neues System bei Anlage von Schulhäusern. = ZPhP. VIII. Jahrg., 43 ff. — 51.
Frantz, OL. A., Über die Aufgaben der Erziehung in höheren Schulen. = Pg. d. Gym. in Strehlen. — 41.
Freytag, Prof. Dr. L., Zum 18./27. Januar 1901. Berlin, Fr. Zillessen. — 46.
Friedel, Dir. Dr. Otto, Zehn Jahre Seminararbeit. = LL. 64, 1 ff. — 55.
Fries, Geh.-Rat Dr. W., Die Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preufsen vom 12. Sept. 1898. = LL. 67, 1 ff. 68. 36 ff. — 54.
Fritsch, Prof. Dr. A., Das Reformgymnasium mit besonderer Beziehung auf Hamburg. Hamburg, Heroldsche Bh. — 15.
Fröhlich, Dr. G., Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys. Für Erzieher, Leiter und Lehrer niederer und höherer Schulen. Gekrönte Preisschrift. 7. Aufl. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. — 34.
Ganzmann, O., Über Sprach- und Sachvorstellungen. Ein Beitrag zur Methodik des Sprachunterrichts. Berlin, Reuther & Reichard. — 42.
Gebhard, Prof. Dr., Über Primaner- und andere Schülervereine. = BbG. XXXVII, 282 ff. — 42.
Gemoll, Dir. Dr., Mit Gott für Kaiser und Reich. Ansprachen u. Schulreden. Leipzig, B. G. Teubner. — 46.
Groscurth, Dr. F., Das Fremdwort in der lateinlosen Schule. Ein nach Stämmen zusammengestelltes Verzeichnis der gebräuchlichsten Fremdwörter. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 45.
***Gymnasialvereins**, Deutschen des, Die Braunschweigische Erklärung vom 5. Juni 1900 nebst den bis zum 1. Januar 1901 eingelaufenen Unterschriften. Bonn, Georgi.
Gymnasium zu Kattowitz, Bericht über die Erbauung und Einweihung des neuen Gymnasialgebäudes. Von Dir. Dr. E. Müller. = Pg. — 49.
Hamdorff, Prof. G., Die akademische Jugend- und Volkserziehung. Ein Wort der Mahnung. = CoB. 101 ff. — 42.
Haymerle, Ministerialrat Dr. Franz Ritter von, Unser Unterrichts- und Wehrsystem. Wien, Alfred Hölder. — 29.
Hirsch, Dr. Max, Volkshochschulen. Ihre Ziele, Einrichtung, Entwickelung, Propaganda. Berlin, G. Reimer. — 26.
Hoffmann, Prof. Dr. J., Neue Vorschläge zu einer Reform des höheren Unterrichtswesens. Wiener-Neustadt, Anton Folk. — 27.
Höfler, Schulrat Prof. Dr. Alois, Die neuen Instruktionen für philosophische Propädeutik. = Msch. XV, 183 ff. — 43.
Holzmann, Prof. Aug., Die Berufswahl im Staatsdienst. Karlsruhe, Reiff. — 45.
Hornemann, Prof. F., Die neueste Wendung im preufsischen Schulstreite und das Gymnasium. Eine Beleuchtung der Gymnasialfrage vom Standpunkte der pädagogischen Psychologie und Sozialpädagogik. I. Der Kieler Erlafs vom 26. Nov. 1900. Berlin, Reuther & Reichard. — 6.
Hubatsch, Dir. Dr., Die Reformschulen. Vortrag, gehalten im Isabellensaale des Gürzenich zu Köln am 4. Okt. 1901. Köln, J. G. Schmitzsche Bh. — 17.
Jahn, Dir. Dr. M., Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. Ein Lehr- und Handbuch, unter Mitwirkung von Seminardirektor Dr. Heilmann herausgegeben. 3. verbesserte und vermehrte Aufl. Leipzig, Dürrsche Bh. — 35.
Kaiserlicher Erlafs vom 26. Nov. 1900. = Reichsanzeiger v. 1. Dez. 1900. Vgl. PA. 263 ff. — 1.
***Katalog** der Lehrerbibliothek. Neu aufgestellt von OL. Dr. Ohly. = Pg. des Gym. in Hamm.
* — der Lehrerbibliothek des Königl. Gymnasiums zu Kulm. Herausg. von Prof. Borowski. = Pg.
* — der Schülerbibliothek der Realschule zu Schönebeck a. E. Zusammengestellt von OL. Dr. Scheel. = Pg.

*Katalog der Lehrerbibliothek. I. Teil. Zusammengestellt von Prof. Dr. Bosse. = Pg. des Fürstl. Gym. in Sondershausen.
* — der Lehrerbibliothek. Zum praktischen Gebrauch zusammengestellt von Prof. E. Haase. = Pg. des Friedrich Wilhelms-Gym. in Neu-Ruppin.
* — der Lehrerbibliothek des Königl. Friedrichs-Gymnasiums in Gumbinnen. 3. Teil. Bearbeitet von Prof. Dr. Lorenz. = Pg.
* — der Lehrerbibliothek des Königl. Kath. Gymnasiums in Oppeln. Herausg. von OL. Franzke. = Pg.
Klatt, s. Böckh.
Kranich von Münster, Mit Gott. Briefe eines Vaters und Arztes an seinen Sohn. Halle a. S., C. E. Müller. — 44.
Kühnemann, Prof. Dr. E., Sokrates und die Pädagogik. Vortrag, gehalten bei der Versammlung des oberhessischen Lehrerbundes am 15. Mai 1901. Marburg, Oskar Ehrhardt. — 37.
Lachmund, Dr., Empfiehlt sich die Verwendung von Mittelschullehrern im höheren Schuldienst? = PW. 1901, 233 ff. 241 ff. 249 ff. — 56.
Lehmann, Prof. der Rechte, Die Haftpflicht der Lehrer nach dem Bürgerlichen Gesetzbuch für das Deutsche Reich. Marburg, Elwertsche Verlagshandlung. — 60.
Lehramt, Vorschriften über die Prüfung für das, an Gymnasien, Realschulen, Lehrerbildungsanstalten, Handelsschulen usw. in Österreich. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. — 55.
*Lehrmittel, Die, der deutschen Schule. Mitteilungen, Ratschläge und Beurteilungen aus der Praxis der höheren Lehranstalten, Volks- und Fortbildungsschulen. Breslau, Priebatsch's Bh.
Lehrpläne, neue, und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen. = CB. 1901, S. 471 ff. — 1.
Liebmann, Dr. med., Die Sprachstörungen geistig zurückgebliebener Kinder. Berlin, Reuther & Reichard. — 36.
*Liermann, OL. Dr., Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum. Vortrag, gehalten in der öffentlichen Versammlung des Gymnasialvereins, Ortsgruppe Frankfurt a. M. Heidelberg, Karl Winters Universitätsbh.
Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm von Humboldt. Langensalza, Beyer & Söhne. — 7.
Marien-Gymnasium, Grofsherzogl., zu Jever, Das neue Schulgebäude und seine Einweihung von Dir. Kuhlmann. = Pg. — 49.
Menge, Oberschulrat Dr. Rudolf, Von den Lichtseiten des Lehrerberufs. LL. 68. 22 ff. — 53.
Messer, OL. Dr. Aug., Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preufsischen Gymnasialwesens von 1882—1901. Leipzig, B. G. Teubner. — 10.
Müller, OL. Dr. Heinr., Fort mit den Schulprogrammen! Berlin, Otto Gerhardt. — 49.
Müller, Dir. Dr., Deutsche Schulen und deutscher Unterricht im Auslande. Selbstverlag. Leipzig, Th. Thomas. — 30.
Münch, Geh.-Rat Dr. Wilh., Das Recht der Persönlichkeit im Schulamt und Schulleben. = LL. 68, 1 ff. — 52.
*Natorp, Paul, Was uns die Griechen sind. Akademische Festrede. Marburg, Elwertsche Verlagshandlung.
Nohl, Klemens, Lehrbuch der Reformpädagogik für höhere Lehranstalten. Bd. I: Die Lehranstalten. Bd. II: Die Methodik der einzelnen Lehrgegenstände. Bd. III: Die Vorbildung wissenschaftlicher Lehrer auf ihren Beruf. Schulaufsicht. Prüfungen. Zeugnisse. Berechtigungen. Essen, G. D. Baedeker. — 19.
Paulsen, Prof. Dr. Friedr., Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert. Braunschweig, Friedr. Vieweg & Sohn. — 8.
— — Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt. Preufsische Jahrbücher 1901. Bd. 106, 476 ff. — 53.
Pickel, s. Rein.

Stock, Dr. O., Was ist Bildung? = NJ. 457 ff. — 7.
Stötzner, Dr. P., Das öffentliche Unterrichtswesen Deutschlands in der Gegenwart. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 19.
Tews, J., Die Bedeutung der Volksbildung für die sittliche Entwickelung unseres Volkes. Berlin, Th. Fröhlich. — 39.
Thumser, Dir. Dr., Erziehung und Unterricht. Ein Freundeswort an die Eltern. Wien, Franz Deuticke. — 41.
Trüper, J., F. W. Dörpfelds Erziehung in Theorie und Praxis. Gütersloh, Bertelsmann. — 36.
Versetzung der Schüler, Bestimmungen über die, an den höheren Lehranstalten. = CB. 1901, S. 879 ff. — 3.
*Verzeichnis der Lehrerbibliothek des Königl. Evangelischen Gymnasiums zu Ratibor. Veröffentlicht von OL. Erich Goebel. = Pg.
* — der Bücher der Bibliothek des Königl. Stiftsgymnasiums zu Zeitz. Zusammengestellt von OL. Schrimpf. = Pg.
*Vetter, Prof. Dr. Ferdin., Schule und Kirche im alten und neuen Jahrhundert. 2. mit einem Anhang vermehrte Aufl. Bern, Neukomm & Zimmermann.
Voigt, Rektor, Die Berufswahl unserer Knaben. Berlin, Ullstein & Co. — 45.
Voigt, s. Schumann.
Was willst du werden? Die Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellungen. 1. Der mittlere Beamte im preufsischen Justizdienste. 2. Der Bergbeamte. 2. Aufl. Leipzig, Paul Beyer. — 44.
Wedemeyer, J. H., Was werde ich? Oder der Weg zu den Berufen, zu denen das Gymnasium, das Realgymnasium, die Oberrealschule, die Realschule und die höhere Bürgerschule berechtigen. Hildesheim, Franz Borgmeyer. — 44.
Wehrmann, Dir. Dr., Oberrealschule und humanistische Bildung. = ZlS. XIII. Jahrg. 9 ff. — 9.
Weifsenfels, Prof. Dr. O., Kernfragen des höheren Unterrichts. Berlin, R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder. — 20.
— — Die Bildungswirren der Gegenwart. Berlin, Ferd. Dümmlers Verlagsbh. — 22.
Wermbter, OL. Dr., Die höheren Schulanstalten in Preufsen statistisch beleuchtet. Schalke i. W., E. Kannengiefser. — 59.
Wernigerode, Fürstlich Stollbergsches Gymnasium zu, Festschrift zur 350 jährigen Jubelfeier. Herausg. vom Lehrerkollegium der Anstalt. Wernigerode, B. Angerstein. — 49.
Witte, Kreisschulinspektor Prof., Volksschule und Hilfsschule. Thorn, Ernst Lambeck. — 26.
Ziegler, Prof. Dr. Th., Allgemeine Pädagogik. Aus Natur und Geisterwelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens. Leipzig, B. G. Teubner. — 31.

III. Evangelische Religionslehre.

Achelis, Prof. E. Chr., Die Bestrebungen zur Reform der Konfirmationspraxis und des Konfirmandenunterrichts. Theolog. Rundschau von Bousset, IV, 353 ff., 395 ff. Tübingen, J. C. B. Mohr. — 9.
Anz, OL. Dr. Heinr., Die Persönlichkeit Jesu im höheren Unterricht. = Pg. 530, OR. Barmen. — 26.
Baumgarten, Prof. Dr. O., Monatsschrift für die kirchliche Praxis. I. Jahrg. Tübingen, J. C. B. Mohr. — 9.
— — Wider die Reformwünsche für den Religionsunterricht auf dem Obergymnasium. Thesen. Christliche Welt XIV, N. 36. — 14.
Beintker, Prof. Ed., Die Grundlagen des protestantischen Kirchen- und Schulwesens in Anklam 1535—1562. = Pg. Anklam. — 13.
Berkenbusch, OL. Dr. H., Die Religionen der Völker. Vorträge. Hannover, Adolf Kiepert. — 37.
Bertling, Prof. Dr., Pastor zu Badersleben, Zur Reform des Konfirmandenunterrichts nebst Anhang über die Bekämpfung des Materialismus durch die höheren und niederen Schulen. Leipzig, J. C. Hinrichs. — 9.

Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen. Amtliche Ausgabe. Stuttgart, Privilegierte Württembergische Bibelanstalt. — 18.
Böttiger, Bruno, Allgemeine Religionsgeschichte. Eine kurzgefafste Darstellung der wichtigsten aufserchristlichen Religionen. Frankfurt a. M. Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer). — 37.
Christlieb, Dr. F. (Prof. F. Chr. Fauth), Handbuch der evangelischen Religionslehre. Zweites Heft. Dritte verbesserte Auflage. Leipzig. G. Freytag. — 17.
Cremer, D. Dr. Hermann, Unterweisung im Christentum nach der Ordnung des Kleinen Katechismus. Gütersloh, C. Bertelsmann. 1899. - 34.
Diehl, Lic. Dr. Wilhelm, Zur Geschichte der Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. In Monatsschrift für kirchliche Praxis. S. 128 ff. — 13.
Dörries, Bernhard, Pastor in Hannover, Der Glaube. Erklärung des zweiten Hauptstückes des Kleinen Katechismus D. Martin Luthers: Ein Beitrag zur Reform des Katechismusunterrichts. Dritte, neu bearbeitete Auflage. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 31.
Eckert, A., Prediger und Rektor, Pyritz, Die Aufgabe des Religionsunterrichts und die Reform der Konfirmation. ZERU. X (1899), S. 302 ff. — 4.
Erdtmann, OL. Gustav, Das Buch Hiob im Religionsunterricht der Untersekunda. = Pg. 10, Lötzen. — 22.
Fügner, F., Die Stellung des evangelischen Religionslehrers am Gymnasium. ZGW. LV, 65—74. — 13.
— — Der Religionsunterricht an höheren Schulen. Christliche Welt XIV, N. 36 u. 37. — 14.
Genest, R., OL. Halle a. S., Besprechung von Halfmann-Kösters-Hilfsbuch. LL. 66, S. 112 f. — 17.
Göttsch, A., Das christliche Kirchenjahr, graphisch dargestellt. Kiel. E. Marquardsen (J. Hagge). — 37.
Halfmann, Dir. Dr. H., u. Köster, Prof. Dr., Hilfsbuch usw. Berlin, Reuther & Reichard. — 17.
Harder, OL. Dr., Das Buch Hiob im Religionsunterricht. = Pg. 305, Neumünster. — 21.
Harnisch, O., Seminar-Dir. zu Pr. Friedland, Die Bergpredigt des HErrn nach dem Evangelium des Matthäus für Seminaristen und Lehrer erläutert. Breslau, Carl Dülfer. — 27.
Heidemann, J., Über Halfmanns Hilfsbuch. ZGW. LV, 342 ff. — 17.
Heidrich, Prof. R., Dir. des Gymnasiums zu Nakel. Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. Zweite, verbesserte Aufl. Berlin, J. J. Heine. — 16.
— — Abrifs der Kirchengeschichte. Sonderabdruck aus dem vorigen. Ebda. — 36.
Herrmann, Franz, Das Buch Ruth. Aus dem Grundtext übersetzt und mit Erläuterungen versehen. Leipzig, Ph. Reclam jun. — 22.
Herrmann, Prof. D. W., Römische und evangelische Sittlichkeit. Zweite Aufl., durch die Besprechung einer römischen Gegenschrift vermehrt. Marburg, N. G. Elwert. — 36.
Holtzmann, Prof. D. J. H., Neueste Beiträge zur pädagogischen Verwertung der modernen Bibelwissenschaft. In der Monatsschrift für die kirchl. Praxis. S. 89 ff.
Hupfeld, Dr. F., Gymn.-Prof. in Elberfeld, Der Römerbrief. (= Hilfsmittel usw. von Evers und Fauth, 18. Heft.) Berlin, Reuther & Reichard. — 27.
Jonas, Prof. A., Über Vollmers Schrift. ZGW. LV, 266 ff. — 7.
Kabisch, Lic. Richard, Religionsbuch für evangelische Lehrerseminare. 2. Teil. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 18.
Kauffmann, Karl, Kgl. Seminar-L. in Neuzelle, Bibelkunde. Ein Wegweiser in die heilige Schrift alten und neuen Testaments auf der Grundlage des geschichtlichen Entwickelungsganges der Offenbarung. I. Teil. Das alte Testament. Dessau, Anhaltische Verlagsanst. Herm. Oesterwitz. 1900. 19.
Kautzsch, Prof. D. Emil, Die bleibende Bedeutung des alten Testaments. Tübingen, J. C. B. Mohr. 1902. — 22.

Kluckhohn, Prof. Dr. August, Gustav Adolf. (= Wartburghefte für den evang. Bund No. 16.) Leipzig, Bh. des evang. Bundes von Carl Braun. — 36.

Koppelmann, OL. Lic. Dr. W., Glaubenslehre auf Grund der Lehre Jesu. Nebst einleitender Darstellung der natürlichen Gotteserkenntnis. (= Hilfsmittel usw. von Evers u. Fauth, 21. Heft.) Berlin, Reuther & Reichard. — 34.

Lülmann, Lic. Dr. C., Prediger in Stettin, Das Bild des Christentums bei den grofsen deutschen Idealisten. Berlin, C. A. Schwetschke & Sohn.

— — Turus bei den grofsen deutschen Idealisten. Ein Beitrag zur Geschichte des Christentums. Berlin, C. A. Schwetschke & Sohn. — 37.

Marx, Prof. in Frankfurt a. M., Konfirmation und höhere Schule. ZERU. IX (1898), 84 ff., X (1899), 5 ff., XII (1901), 3 ff. — 4.

Meltzer, Dr. H., Realgymn.-L. in Zwickau, Die Behandlung der Propheten als Vorbedingung für eine rechte Würdigung Jesu. Sonderabdruck aus „Pädagogische Studien“ XXII, 5. Dresden, Bleyl & Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer); vgl E. Nestle im NKBl. VIII, 397. — 21.

Metz, Lic. Adolf, Prof. in Hamburg, Methodische Gesichtspunkte. In Vollmers „Vom evangelischen Religionsunterricht“, S. 6 ff. — 2.

Michael, Lic. Th. Oskar, OL. zu Annaberg, Aufgabe und Stellung der biblischen Geschichte im Religionsunterricht an höheren Schulen. Annaberg, Grasersche Bh. (Rich. Liesche). — 30.

— — Biblische Geschichte für die Unterklassen höherer Schulen. Ebda. — 30.

Nestle, Eberhard, Novum Testamentum Graece cum apparatu critico ex editionibus et libris manu scriptis collecto. Editio tertia recognita. Stuttgart, Privilegierte Württembergische Bibelanstalt. — 19.

— — Anzeige von Reukauf und Heyn, Grundlegung und Präparationen. NKBl. VIII, 31 ff. — 11.

— — Über Kautzsch „Bibelwissenschaft und Religionsunterricht“. NKBl. VIII, 102 ff. — 25.

Nippold, Friedrich, Der Entwicklungsgang des Lebens Jesu im Wortlaut der drei ersten Evangelien. Vom Beginn des öffentlichen Auftretens bis zum Beginn der Leidensgeschichte. Ein Hilfsbüchlein für die Bibelleser in der Gemeinde. Berlin, C. A. Schwetschke & Sohn.

Paschmann, Pfarrer in Remscheid, Zur Reform der gegenwärtigen Konfirmationspraxis. ZERU. XI (1900), S. 42 ff.

Pfeifer, Hermann, Der christliche Religionsunterricht im Lichte der modernen Theologie. Leipzig, Alfred Hahn. 1900. — 11.

Prenzel, Prof. Th., Bemerkungen zum evangelischen Religionsunterricht auf den höheren Schulen. Zur Abwehr und Verständigung. = Pg. Mörs. — 16.

Reinthaler, Prof. Dr., Weimar, Der Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten Preufsens nach der Unterrichtsordnung von 1891. Halle a. S., Eugen Strien. 1900. — 12.

Reling, Hermann, Kgl. Präparandenanstaltsvorsteher in Wandersleben, Vorbereitungen zu den biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments. Gotha, E. F. Thienemann. 1900. — 31.

Reukauf, Dr. A., Hildburghausen, Evangelischer Religionsunterricht, Grundlegung für Lehrplan und Methode. 1. Bd. des Gesamtwerks: Grundlegung für Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe oder Didaktik des evangel. RU. in der Volksschule. Leipzig, Ernst Wunderlich. — 1. 10.

— — Der evangelische Religionsunterricht und die „Christliche Welt“. ZPhP. VIII, 51—61. — 14.

Rinn, Prof. Dr., Zum Unterricht in der Kirchengeschichte. In Vollmer (s. d.), S. 30 ff. — 3.

Rothstein, Prof. Dr. theol. et phil. J. W., Bilder aus der Geschichte des alten Bundes in gemeinverständlicher Form. Erstes Heft. Erlangen, Fr. Junge. — 20.

Sachsse, Prof. D., Eugen, Evangelischer Katechismus. Vierte Aufl. 1900. Berlin, Reuther & Reichard. — 34.

Schian, Lic. theol. Dr. Martin, Pfarrer, Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. Ein Beitrag zur Geschichte des Religionsunterrichts. Breslau, Rudolf Dülfer. 1900. — 13.

Schiele, Lic. Friedr. Michael, Gedanken über die Lehrbarkeit der Religion. In der Monatsschrift für die kirchl. Praxis. S. 92 ff.

— — Zum Religionsunterricht am Volksschullehrerseminar. Thesen in der „Christlichen Welt". XIV, N. 37. — 14.

Schulgesangbuch, Evangelisches, für höhere Lehranstalten. 3. Auflage. Breslau, E. Morgenstern. 1900. — 38.

Schultze, J. L., Berlin, Zur Konfirmationsfrage. ZERU. XI (1900), S. 161 ff.

Schwartzkopff, Prof. Paul, Über Wahrhaftigkeit und Vorsicht im evangelischen Religionsunterricht an den höheren Schulen. Thesen in der „Christlichen Welt". XIV. — 14. 15.

Seyring, Dr., Konfirmandenunterricht und Religionsunterricht an höheren Schulen. Bei Vollmer (s. d.). S. 34 f. — 4.

Simons, Lic. Prof. Eduard, Konfirmation und Konfirmandenunterricht. Tübingen, J. C. B. Mohr. 1900. — 7.

— — Katechetik, Geschichte, in der Theologischen Rundschau IV (1901), S. 256 ff. — 13.

Soden, Prof. D. H. von, Pastor, Reisebriefe aus Palästina. Zweite Auflage. Berlin, Julius Springer. — 29.

Soltau, Prof. Dr. Wilhelm, Zabern. Unsere Evangelien, ihre Quellen und ihr Quellenwert vom Standpunkt des Historikers aus betrachtet. Leipzig, Dieterichsche Verlagsbh., Theodor Weicher. — 26.

Spruchbuch für den evangelischen Religionsunterricht insbesondere auch an höheren Schulen mit einem Liederverzeichnis als Anhang. Aufgestellt von dem Verbande rheinischer Religionslehrer zu Düsseldorf. Vierte Ausgabe. Duisburg, Joh. Ewich. — 34.

Spurgeon, C. H., Der Dienst am Evangelium. Reden vor Predigern und Studenten. Cassel, J. G. Oncken Nfl. — 38.

— — Seid stark in dem Herrn. Ein Buch für Jünglinge und Jungfrauen. Ebda. — 38.

Staude, Seminar-Dir. Schulrat Dr. R., Coburg, Der Katechismusunterricht. Präparationen. Drei Teile. Dresden, Bleyl & Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer). 1900 und 1901. — 32.

Teichmann, Pfarrer K., Das Facit der bisherigen Verhandlungen über die Konfirmationspraxis. In der Monatsschrift für die kirchl. Praxis. S. 53 ff. — 9.

— — Die Reform der gegenwärtigen Konfirmationspraxis. ZERU. X (1899), 115 ff. — 4.

Thrändorf, Dr. E., Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Schulen. Zweiter Teil: Das Zeitalter der Apostel und der dritte Artikel. Zweite, umgearbeitete Auflage. Dresden, Bleyl & Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer). — 32.

Tiede, Prof. Gustav, Die Wirkungen der Glaubensgerechtigkeit nach dem Römerbriefe. = Pg. 222, Sprottau. — 28.

Trümpert, Prof. Rudolf, Die Lehre von der Sünde nach den Schriften des Neuen Testaments. = Pg. 691, Neues Gymn. Darmstadt. — 28.

Vayhinger, E., Ephorus, Neutestamentliche Parallelen zu Platons Apologie des Sokrates. = Pg. 634, Ev. theol. Seminar Blaubeuren. — 28.

Vollmer, OL. Lic. Hans, Hamburg, Vom evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen. Unter Mitwirkung von Prof. Lic. Adolf Metz, Prof. Dr. Heinrich Rinn u. Dr. Friedrich Seyring. Tübingen, J. C. B. Mohr. 1900. — 1.

— — Zum Religionsunterricht auf höheren Schulen. Thesen. In der Christlichen Welt. XIV, N. 37. — 14.

— — Biblische Geschichte. In der Monatsschrift für die kirchliche Praxis, S. 29—35. — 29.

Warneck, Prof. D. Gustav, Halle a. S., Die Mission in der Schule. Ein Handbuch für den Lehrer. Neunte, verbesserte Auflage. Gütersloh, C. Bertelsmann. — 37.

Weimar, G., Lehrer in Darmstadt, Geistliches Liederbuch. 187 Schüler-

chöre, zwei- und dreistimmig für Kirche, Schule und Haus. Giefsen. J. Rickersche Verlagsbh. — 37.

Zange, Prof. Dr. Friedrich, Realgymn.-Dir. zu Erfurt, Leitfaden für den Evangelischen Religions-Unterricht. Beispiel eines ausgeführten organischen Lehrplans. 5. Heft. (Zehntes Schuljahr, Obersekunda.) Kirchengeschichte. I. Teil: Die apostolische Kirche. Gütersloh, C. Bertelsmann. — 18.

IV. Katholische Religionslehre.

(s. Vorwort.)

V. Deutsch.

Adler, M., Volks- und Kinderlieder gesammelt und erläutert. Beil. zum Jahresber. der Lat. Hauptschule Halle a. S., enthält nicht nur eine Zusammenstellung von Liedern der bezeichneten Art, sondern auch Erklärungen derselben und Darlegungen der Beziehungen, welche sich zwischen ihnen finden lassen.

Aly, F., Zur Behandlung der dramatischen Lektüre. ZG. 54, 705 ff. — 45.

Aschendorffs Ausgaben für den deutschen Unterricht: Lessings Laokoon von Schunck, Emilia Galotti von W. Böhme, Goethes Hermann und Dorothea von H. Leppermann, Schillers Wilhelm Tell von J. Heuwes, Wallenstein von Vockeradt, Kleists Prinz Friedrich von Homburg von Arens, Uhlands Ernst, Herzog von Schwaben von Löhrer. Münster in Westf., Aschendorffsche Bh. — 33.

Ästhetische Erklärung Shakespearescher Dramen. 1. Hamlet von Wohlrab. 2. Coriolan von demselben. Dresden, L. Ehlermann. — 38.

Bandow, K., Übungsaufgaben zu Prof. Dr. Wilmanns' deutscher Schulgrammatik. Heft I für VI. u. V., Heft II für IV. u. III. 6. Aufl. Berlin, J. Klönne Nf. (G. Vetter). — 12.

Barth, P., Tausend und eine Nacht als Lesestoff für die Jugend. NJ. 1901. S. 51. — 47.

Bauch, H., „Juchhe“ und „O weh!“ Heiteres und Ernstes in schlesischer Mundart. Breslau, Fr. Goerlichs Verlagsanstalt. — 44.

Bayberger, E., und Förderreuther, M., Übungen und Regeln zur deutschen Sprachlehre. I. Teil. 3. vollständig umgearbeitete Aufl. München, M. Kellerer. — 12.

Becher, R., Börner, R., Richter E. R., Zimmermann, O., Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten. 2. Teil, 4. Aufl., 3. Teil, 2. vermehrte Aufl. Leipzig, Dürrsche Bh. Für die oberen Klassen. — 30 f., 32 f.

Behaghel, O., Die deutsche Sprache. 2. neubearbeitete Aufl. Das Wissen der Gegenwart. Band 54. Wien u. Prag, F. Tempsky. Leipzig, G. Freytag. — 16.

Berendt, M., Schiller-Wagner, Ein Jahrhundert der Entwickelungsgeschichte des deutschen Dramas. Berlin, A. Duncker. — 50.

Berühmte Menschen. 1. Bändchen, Hundert berühmte Mechaniker. Kurze Lebensbeschreibungen von M. Sutermeister. Zürich, C. Schmidt. — 48.

Biese, A., Gedankengänge im deutschen Unterricht der Prima. LL. Heft 67, S. 21, Heft 69, S. 7 ff. — 45.

— — Goethes Tasso ein Dichterbild. Goethes Faust ein Menschheitsbild. — Goethes epische Kunst und Lebensweisheit in „Hermann und Dorothea“. — Beilagen zum Jahresbericht des Kgl. Gym. in Neuwied 1901 und 1902. - Die lesenswerten Abhandlungen sind Vorträge, die im Goethe-Jubeljahr 1899 gehalten worden sind.

Block, J., Beiträge zur Kritik und Erklärung zweier Kreuzlieder Walthers von der Vogelweide. Beilage zum Jahresbericht d. Realgym. Stralsund, ist besonders auch für die Frage wichtig, ob Walther in Palästina gewesen ist oder nicht.

Boock, J., Sprachästhetik. Grundlegung, Methodik und Technik für die Behandlung der Formenschönheit im deutschen Unterricht. Berlin, R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder. — 21 f.

— — Methodik des deutschen Unterrichts und Hilfsbuch finden wir neuerdings beurteilt. ZG. 55, 487 ff. Das Buch tue einen tüchtigen Schritt vorwärts; es sei allerdings schwer für Lehrer und Schüler.

Bötticher, G., u. Kinzel, K., Geschichte der deutschen Literatur mit einem Abrifs der Geschichte der deutschen Sprache und Metrik. 5. verb. Aufl. Halle, Bh. d. Waisenhauses. — 49.

— — — — Denkmäler der älteren deutschen Literatur für den literaturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten IV, 3: Klopstocks Messias und Oden von K. Kinzel. Halle, Bh. d. Waisenhauses. — 33f.

Brachvogel, E., Lessings Laokoon Abschnitt XVI - XXV dem Gedankengange nach dargestellt. Jahresber. des Gym. in Pr. Stargard will dem Schüler die Übersicht über die in den bezeichneten Abschnitten enthaltenen Gedanken erleichtern und ist für diesen Zweck auch recht geeignet und zu empfehlen.

Brandes, F. H., Heinrich Kruse als Dramatiker. Berlin, L. Frobeen. — 51.

Brandes, G., Björnstjerne Björnson. Autorisierte Übersetzung von J. Anders (Moderne Essays zur Kunst und Literatur, herausgegeben von H. Landsberg. Heft 11—12). Berlin, Gose & Tetzlaff. — 51.

Busch, Zum Grundgedanken zweier Balladen Schillers. Gm. 19, 229. - 45.

Buurmann, U., Goethes Faust. Zweiter Teil für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig, Rengersche Bh. — 34.

— — Erläuterungen und Aufsätze zur Einführung in Goethes Faust. Für Lehrer und den Gebildeten. Ebenda. — 34 f.

Capesius, J., Das Religiöse in Goethes Faust. Hermannstadt, W. Krafft. — 40 f.

Clausnitzer, E., und Wehnert, B., Wie die Alten den Tod gebildet. Eine Untersuchung von G. E. Lessing. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Halle a. S., H. Schroedel. — 41.

Consentius, E., Lessing und die Vossische Zeitung. Leipzig, E. Avenarius. — 51 f.

Cottas Schulausgaben mit Anmerkungen. Shakespeares Macbeth, übers. von F. Th. Vischer. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von H. Conrad. Stuttgart, J. G. Cotta Nf. — 35.

Daniel, Die Entwickelung des deutschen Minnesanges vor Walther von der Vogelweide. Jahresber. der Oberrealschule in Coburg. Behandelt die Dichtungen nach Inhalt und namentlich auch nach der sprachlichen und metrischen Form.

Deile, G., Klingers und Grillparzers Medea mit einander und mit den antiken Vorbildern des Euripides und Seneca verglichen. Beilage zum Jahresber. d. Realgymn. Erfurt ist eine nicht nur für den Literaturforscher, sondern auch für jeden Gebildeten interessante Studie.

Deutsche Dramen und epische Dichtungen für den Schulgebrauch erläutert. Heft VII: Das Nibelungenlied als ein einheitlicher Organismus und als ein künstlerisches Ganzes für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten, von H. Heubach. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 37.

Deutsche mundartliche Dichtungen für den Schulgebrauch herausgegeben von W. Kahl. Leipzig, G. Freytag. — 46.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an dem Kgl. Realgymnasium in Döbeln. 4. Teil, erste Abteilung Untertertia. 3. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 31.

Diebitsch, F., Zur Führung der Handlung in Schillers Braut von Messina. Jahresber. des Gym. Neustadt O.-S. Dient sehr zur Einführung in das Schillersche Stück und zu seiner genaueren Erkenntnis.

Die deutschen Säkulardichtungen an der Wende des 18. u. 19. Jahrhunderts. Herausgegeben von A. Sauer (Deutsche Literaturdenkmale des 18. und 19. Jahrhunderts. Herausgegeben von A. Sauer. Neue Folge No. 41—54). Berlin, B. Behrs Verl. — 56.

Die Glocke, ein Symbol menschlicher Vereinigung. Darlegung des Gedankenzusammenhanges des Liedes von der Glocke. Nach einer den philosophisch-ästhetischen Anschauungen Schillers entnommenen Beleuchtung von A. Wehner. Leipzig, A. Wehner. — 42.

Duden, K., Der gegenwärtige Stand der orthographischen Frage. PW. XI, S. 47 u. 13. — 19 f.

Dühr, Homers Odyssee in niederdeutscher poetischer Übertragung. Fortsetzung und Schlufs. Buch 24. Progr. des Kgl. Realgym. Nordhausen. Eine besonders sprachlich interessante Arbeit von Geschick.

Duschinski, W., Über die Quellen von Kleists Prinzen von Homburg. ZöG. 52, 197 ff. — 45.

Eckermann, J. P., Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. Herausgegeben von A. Bartels. 2 Bände. Leipzig, E. Diederichs. — 43 f.

Eiermann, D., Einführung in die deutsche Rechtschreibung an unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Zweite Aufl. Schüler-Ausgabe. Karlsruhe, K. Scherer. — 20.

Engel, J., Spuren Shakespeares in Schillers dramatischen Werken. Jahresbericht des Realgym. in Magdeburg ist ein Beitrag dazu, in welcher Weise der grofse britische Dichter auch auf Schiller eingewirkt hat.

Ergänzungsheft zu Hopf u. Paulsiek, Deutsches Lesebuch. Abteilung für Tertia und Untersekunda. Dichtung der Befreiungskriege. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 31 f.

Evers, M., u. Walz, H., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Vierter Teil. Untertertia. Leipzig, B. G. Teubner. — 31.

Faust, Zur Pflege des Dialektischen auf höheren Schulen. PW. X, 291 f. — 46.

Fischer, K., Eduard Mörike. Seine Stellung in der Literaturgeschichte und im deutschen Unterricht. Beilage zum Jahresber. des Gym. Wiesbaden. — 52.

— — Eduard Mörikes Leben und Werke. Berlin, B. Behrs Verl. — 52.

Flachsmann, W., Irrwege in Lesebüchern für Volksschulen. Zürich, E. Speidel. — 28 f.

Flaschel, H., Unsere griechischen Fremdwörter. Für den Schulunterricht und zum Selbststudium zusammengestellt und erläutert. Leipzig, B. G. Teubner, — 16 f.

Foss, Zum deutschen Unterricht. PA. 43, 460 ff. — 46.

Freytags Schulausgaben: Immermann, Der Oberhof. Mit Proben aus dem Roman „Münchhausen“ für den Schulgebrauch herausgegeben von H. Muchau. — Schillers Briefe in Auswahl von G. Bötticher. Leipzig, G. Freytag. — 35.

Frick, O., Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. 2. Abteilung. Friedr. Schillers Dramen. 1. 3. Aufl. Gera, Th. Hofmann. — 40.

Gaebel, K., Einführung in die deutsche Metrik in Untertertia. LL. 69, 40 f. — 47.

Geyer, P., Die Gleichmäfsigkeit der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen auf dem Gebiete der ethisch bedeutsamsten Lehrfächer. Monatsschrift für höhere Schulen. I, S. 11. — 1 ff.

Goethes ausgewählte Gedichte. In chronologischer Folge mit Anmerkungen. Herausgegeben von O. Harnack. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 44.

Goethes Briefe. Ausgewählt und in chronologischer Folge mit Anmerkungen herausgegeben von E. v. Hellen. Erster Band (1764—79). Stuttgart. J. G. Cotta Nf. — 35.

Gottschick, Boner und seine lateinischen Vorlagen. Jahresber. des Kaiserin Augusta-Gym. in Charlottenburg ist eine eingehende und gründliche Quellenstudie, die zur Beachtung sehr zu empfehlen ist.

Griesmann, Unsere Rechtschreibung. Meinungen und Vorschläge. Leipzig, Dürrsche Bh. — 20.

Haehnel, Beispiel einer Aufsatzübung über ein allgemeines Thema. Gm. 18, 809 ff. — 59.

Hamel, R., Zwei Meister. Komödie in 4 Akten. Berlin, E. Bloch. Behandelt zwei neuerdings viel erörterte Fragen des höheren Schulwesens: die Schulreform- und die Oberlehrerfrage, in einer allgemein interessierenden Weise. Man kann wohl annehmen, dafs eine Aufführung des geschickt angelegten und nicht ohne Humor durchgeführten Stückes von Wirkung sein wird.

Hanstein, v., A., Das jüngste Deutschland. Zwei Jahrzehnte miterlebter Literaturgeschichte. Leipzig, R. Voigtländer. — 52 f.

Heinze, A., Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze. Gänzlich umgearbeitet von H. Heinze. 6. umgearb. und verb. Auflage. 4. Bändchen (Stoff aus der Erdkunde, dem Natur- und Menschenleben). Leipzig, W. Engelmann. — 61.

— — Dido, dramatische Dichtung. Beilage zum Jahresber. des Gym. in Minden. — 44.

Heinze, H., u. Schröder, W., Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen u. Romanen. 1. Bändchen: Aufgaben aus Wilhelm Tell von Heinze. 3., durchgesehene Auflage. 3. Bändchen: Aufgaben aus Wallenstein von Heinze, ebenfalls 3. Auflage. 14. Bändchen: Aufgaben aus „Julius Cäsar" und „Coriolan" von Heinze. 15. Bändchen: Aufgaben aus „Macbeth" und „Hamlet" von Heinze. Leipzig, W. Engelmann. — 61.

Hemme, A., Kleines Verzeichnis griechisch-deutscher Fremd- und Lehnwörter. Leipzig, E. Avenarius. — 17.

Herders Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Herausgegeben und mit einer Einleitung u. Anmerkungen versehen von Th. Matthias. Leipzig, Fr. Brandstetter. — 42.

Hergt, M., Beiträge zur Geschichte des deutschen Unterrichts an den humanistischen Gymnasien des Königreichs Bayern. 2 Teile. München, J. Lindauersche Bh. — 5.

Heyfelder, E., Klassizismus und Naturalismus bei Fr. Th. Vischer. Berlin, Gaertners Verl., H. Heyfelder. — 66.

Heyse, J. Chr. A., Deutsche Grammatik oder Lehrbuch der deutschen Sprache. 26. Aufl. der Schulgrammatik Heyses vollständig umgearbeitet von O. Lyon. Hannover, Hahn. — 17.

Heyse, P., Colberg. Historisches Schauspiel in 5 Akten. Stuttgart, J. G. Cotta Nf. — 40.

Hodermann, M., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für obere Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig, Dürrsche Bh. — 61 f.

Hoffmann, K., Zur Verteilung des deutschen Unterrichtsstoffes in den oberen Gymnasialklassen. BbG. 37, S. 540 ff. — 23.

Höfler, A., Die neuen Instruktionen für philosophische Propädeutik. Msch. Jahrgang 15, S. 183 ff. — 64.

Hofmann, F., Hilfsbüchlein für den deutschen Unterricht an den Mittelklassen höherer Lehranstalten (Beil. zum Jahresber. der Realsch. in Cöpenick). — 11.

Hummel, F., Was liest der deutsche Arbeiter? CoB. 9, 43 ff. — 48.

Jonas, A., Ein ungedruckter Brief Lessings. Jahresber. d. Stadtgym. in Stettin. Der fragliche Brief ist vom 24. Dezember 1771, unzweifelhaft an Christ. Frd. Voss, den Verleger Lessings, gerichtet. Er stammt aus einer Sammlung von Handschriften, die R. Prutz hinterlassen hat. Mit Interesse wird man auch die Erläuterungen des Herausgebers zu demselben lesen.

Kalthoff, A., Die religiösen Probleme in Goethes Faust. Ernste Antworten auf ernste Fragen. Berlin, C. A. Schwetschke & Sohn. — 41.

Kalusa, P. F., Bilder aus der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts. Münster, Alphonsus-Buchhandlung (A. Ostendorff). — 50.

Kaufmann, F., Deutsche Grammatik. Kurzgefafste Laut- und Formenlehre des Gotischen, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutschen. 3. Aufl. Marburg, N. G. Elwertsche Verlh. — 19.

Kilian, E., Der einteilige Theater-Wallenstein. Ein Beitrag zur Bühnengeschichte von Schillers Wallenstein (Forschungen zur neueren deutschen Literaturgeschichte von F. Muncker. Heft 18). Berlin, A. Duncker.

Kiy, V., Abrifs der deutschen Literaturgeschichte von den ältesten Zeiten bis zu Goethes Tode. Hannover, C. Meyer. — 49.
— — Kurze Dispositionslehre nebst Beispielsammlung für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht. Berlin, Weidmann. — 59 f.
Klee, G., Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. 4. verb. Aufl. Berlin, G. Bondi. — 49.
Kleinknecht, Lesebuchwünsche und andere Schmerzen eines Deutschlehrers. KW. Jahrg. 1901, S. 24 ff., 55 ff., 93 ff. — 24 f.
Kleinsorge, Beiträge zur Behandlung der Nachgoethischen Literatur im Unterricht der oberen Klassen. Gm. 19, S. 301 f. — 46.
Kluge, F., Zeitschrift für deutsche Wortforschung. Strafsburg i. E., Karl J. Trübner. — 17.
Körners Zriny, herausgegeben und erläutert von E. Genniges. 1. Teil, Text. Leipzig, H. Bredt. — 36.
Kraufs, K., Praktisch erprobte Aufgabensammlung für den ersten Unterricht in Rechtschreiben, Sprachlehre, Wortbildung und Aufsatz, auf Grundlage des Sachunterrichts im Anschlufs an die Fibel. 2. Auflage. Giefsen, E. Roth. — 12 f.
Kummer, K. F., Deutsche Schulgrammatik. 4. durchgesehene Aufl. Wien, Prag, F. Tempsky. — 13.
Kuenen u. Evers, Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt. 2. Schillers Jungfrau von Orleans von Kuenen. 4. Aufl. 3. Lessings Minna von Barnhelm von E. Kuenen. 4. Aufl. 18. Emilia Galotti von L. Volkmann. 19. Körners Zriny von E. Genniges. Leipzig, H. Bredt. — 37 f.
Kutzner, A., Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze. 3. Aufl. neu bearbeitet von O. Lyon. Leipzig, B. G. Teubner. — 60.
Lesebuch aus Gustav Freytags Werken. Ein Hilfsbuch für den deutschen und geschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten von W. Scheel. Berlin, Weidmann. — 43.
Link, L., Übungsstoffe zur deutschen Rechtschreibung. Ein Schülerbuch. In zwei Stufen. Mettmann, A. Frickenhaus. — 20 f.
Linnig, F., Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. 9. vermehrte u. verbesserte Aufl. Paderborn, Ferd. Schöningh. — 62.
Lirk, Zum deutschen Unterricht. BbG. 37, 9 ff. — 9.
Lomberg, A., Präparationen zu deutschen Gedichten. Nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet. 4. Heft. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 41 f.
Lücking, Schiller als Herausgeber der Memoirensammlung. Beilage zum Jahresber. d. 3. Realschule in Berlin ist eine sehr interessante literaturgeschichtliche Studie, die ein sonst wenig behandeltes Unternehmen des grofsen Dichters in seinen Vorarbeiten und in seinem Verlaufe schildert.
Marryat, F., Die Schiffbrüchigen auf den Chincha-Inseln. Deutsch von L. Freytag. Mit 25 Abbildungen von A. Braun. Leipzig, R. Wöpke. — 48.
Martens, W., Vademekum für die deutsche Jugend: Sechzig Gedichte von Eichendorff, Reinick, Uhland. München, J. J. Lentnersche Bh. — 44.
Matthias, A., Zur Einführung. Monatsschrift für höhere Schulen. Jahrgang I, S. 2 ff. — 1.
Matthias, Th., Der Politiker Herder nach der ursprünglichen Fassung seiner Humanitätsbriefe. NJ. 1900, S. 401 ff. — 46.
Mayer, A., Moderne deutsche Dichter. Für Schule und Haus herausgegeben. 2. verb. Aufl. Wien, A. Pichlers Ww. & S. — 42.
Meyer, A. G., u. Nagel, L., Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten im Anschlufs an die preufsischen Lehrpläne von 1891. 3. Aufl. Unterstufe. Erster Teil für VI. Leipzig, Dürrsche Bh. — 32.

Meyer, J., Deutsches Sprachbuch. Für Bürger-, Mittel- und höhere Mädchenschulen. Ausgabe A. 7. bis 9. verbesserte Auflage. Hannover, C. Meyer. — 13 f.
Meyers Volksbücher 1251: Stifter, Bergkristall. 1252: Stifter, Brigitta. 1253—54: Pussung-ling, Chinesische Novellen. 1258: A. Braga, Dorfgeschichten. 1259—62: Ruppius, Das Vermächtnis des Pedlars. 1264—67: Habberton, Andrer Leute Kinder. 1268: Ferrari, Medizin für ein krankes Mädchen. Leipzig, Bibliogr. Institut. — Der rührige Verlag hat auch neuerdings wieder aus den Schätzen der deutschen und fremdländischen Literaturen wertvolle Veröffentlichungen gebracht, die sehr zu empfehlen sind.
Mosapp, H., Charlotte von Schiller. Ein Lebens- und Charakterbild. Stuttgart, M. Kielmann. — 53.
Mosengel, G., Deutsche Aufsätze für die Mittelstufe höherer Lehranstalten im Anschlufs an den deutschen Lesestoff. Entwürfe und ausgeführte Aufsätze. Leipzig, B. G. Teubner. — 62 f.
Müller, E., Schiller-Büchlein. Hilfsbuch für Schule und Haus. Leipzig, G. Freytag. — 54.
Müller, J., Aufgaben aus klassischen Dichtern und Schriftstellern zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen an höheren Lehranstalten. Aus Berliner Programmen zusammengestellt und systematisch geordnet. 2. bedeutend vermehrte Auflage. Berlin, R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder. — 63.
Münch, W., Die Erziehung zum Urteil. Monatsschrift für höhere Schulen I, S. 40 ff. — 3.
Nathansky, A., Zur deutschen Lektüre auf der Oberstufe. Msch. 15, S. 16 ff. — 24.
Nicklas, J., Abrifs der deutschen Grammatik in Beispielen. 4 Hefte (Heft 4 von Hergt). (Anhang zum deutschen Lesebuche von Zettel-Niklas.) München, J. Lindauersche Bh. (Schöpping). — 14.
Oehmichen, G., Grundrifs der reinen Logik. Entwurf einer Neugestaltung. Berlin, Reuther & Reichard. 64 f.
Orthographieblätter für die Hand der Kinder. Ein Anhang zu jedem Lesebuche. Gumbinnen, C. Sterzel. — 21.
Ortmann, Zur Dramaturgie der Antigone des Sophokles. Jahresber. d. Gym. in Torgau. Dient zur Vertiefung der Lektüre des Sophokleischen Stückes.
Oeser, H., Ein Hausbuch aus deutscher Dichtung und Prosa. Für die Zwecke der Frauenbildung. Insbesondere für Lehrerinnenseminare. 2. Aufl. Basel, R. Reich. — 42 f.
Otto, A., Bilder aus der neueren Literatur für die deutsche Lehrerwelt. Viertes Heft: Riehl. Minden, C. Marowsky. — 54 f.
Pantheon-Ausgabe: Kleist, Michael Kohlhaas. Shakespeare, Ein Sommernachtstraum. Berlin, S. Fischer. — 44.
Prigge, E., Deutsche Satz- und Formenlehre nebst Übungsbuch. Ausgabe B. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hof-Bh. Verl. (E. v. Mayer). — 14 f.
Prohasel, P., u. Wahner, J., Aufgaben aus der deutschen Prosalektüre der Prima. 2. Bändchen: Aufgaben aus Schillers Prosa von Wahner. Leipzig, W. Engelmann. — 63.
Reclams Universalbibliothek 1981—1985, 1986—1990, 3531—3535, 3536—3540. F. Brümmer, Lexikon der deutschen Dichter und Prosaisten des neunzehnten Jahrhunderts. 4 Bände. Fünfte in den Nachträgen ergänzte und bedeutend vermehrte Ausgabe (das von früher her vorteilhaft bekannte Buch ist durch die Ergänzungen und Bereicherungen um so wertvoller geworden). — 4141: Die Anna-Lise. Historisches Lustspiel in fünf Aufzügen von H. Hersch. Durchgesehen und herausgegeben von C. F. Wittmann. — 4151—4153: Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe in den Jahren 1794—1805. Mit Einleitung und Erläuterungen herausgegeben von Ph. Stein. Zweiter Band 1797—1798. — 4171: Der Götze von Venedig. Schauspiel in fünf Aufzügen von R. v. Gottschall. — 4174: Das Waltharilied von Ekkehard von St. Gallen.

Übersetzt und herausgegeben von H. Drees. — 4218: Heinrich von Kleist von L. Kiesgen (Dichterbiographieen, sechster Band). — 4264: Die drei Schwestern. Drama in vier Aufzügen von A. Tschechow. Für die deutsche Bühne bearbeitet von H. Stümcke. — 4268: Agnes Bernauer. Ein deutsches Trauerspiel in fünf Aufzügen von F. Hebbel. — 4269: Der Kaufmann von Venedig. Lustspiel in fünf Aufzügen von Shakespeare. Bühnenbearbeitung von L. Barnay und C. F. Wittmann. Leipzig, Ph. Reclam jr. — Auch auf diese neuesten Veröffentlichungen in der sehr trefflichen Sammlung machen wir empfehlend aufmerksam.

Reichel, E., Gottsched. Ein Kämpfer für Aufklärung und Volksbildung. (Sammlung gemeinverst. wissenschaftl. Vorträge, herausgegeben von R. Virchow.) Hamburg, Verlagsanstalt und Druckerei A.-G. (vorm. J. F. Richter). — 55.

Sammlung Göschen, Dichtungen aus mittelhochdeutscher Frühzeit von H. Jantzen. — Das deutsche Volkslied von J. Sahr. — Simplicius Simplicissimus von Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen in Auswahl herausgegeben von F. Bobertag. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. 36f.

Schmits, A., Der Kampf gegen die Sprachverwilderung. Abdruck aus der Kölnischen Zeitung, vermehrt durch frühere Aufsätze ähnlichen Inhalts. 2. vermehrte Aufl. Köln, M. Du Mont-Schaubergsche Bh. — 60 f.

Schneider, F., Schillers Entwickelungsgang und die Bedeutung der Kenntnis desselben für das Verständnis seiner Werke. I. Teil: Jugendzeit und Jugenddramen. Beil. zum Jahresber. des Gym. Friedberg. NM. bietet eine besonders auch für den reiferen Schüler recht interessante Betrachtung von Schillers Leben und Werken in ihren Beziehungen zu einander.

Schöninghs Ausgaben ausländischer Klassiker mit Erläuterungen. 1. Shakespeares Julius Cäsar von H. Schmitt. 2. Shakespeares Macbeth von J. Hense. Paderborn, F. Schöningh. — 39.

— Ausgaben deutscher Klassiker. 26: Aus Schillers prosaischen Schriften 1. von M. Schmitz. 27: Mittelhochdeutsche Dichtungen. Nebst Einleitung und Erläuterungen von M. Gorges. — Ergänzungsbände: IV Dichtergold. Kernsprüche und Kernstellen aus deutschen Klassikern aller Zeiten von H. Leineweber. 2. verb. Aufl. Paderborn, F. Schöningh. — 38 f.

Seidel, H., Zur Geschichte des deutschen Aufsatzes bei der Reifeprüfung an den höheren Lehranstalten Preufsens. 1. Teil (Jahresber. des Kgl. kath. Gym. zu Sagan). — 58.

Seiler, F., Der Gegenwartswert der hamburgischen Dramaturgie. Berlin, Weidmann. — 41.

Siebert, H., Der deutsche Unterricht auf dem Gymnasium (aus der Zeitschrift Für alle Welt). — 3.

Simon, J., Beispiele für den philosophischen Unterricht im Sinne der Konzentration. Msch. Jahrg. 14, S. 429 ff. — 64.

Smolle, L., Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Wien, Wilh. Braumüller. — 49.

Stephan, Kurze Ausarbeitungen in der Klasse. PW. Jahrgang X, 339 f. — 59.

Stock, O., Johann Gottlieb Fichte als Herold und Vorbild echter Vaterlandsliebe. NJ. 1901, S. 1 ff. — 46.

Teetz, F., Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten entworfen und zusammengestellt. 4. Bändchen: Aufgaben aus Uhlands Gedichten. Erster Teil: Aufgaben für mittlere und obere Klassen. Leipzig, W. Engelmann. — 63 f.

Treutlein, P., Der deutsche Unterricht in den Klassen VI, V, IV (Beil. zum Jahresber. des Real- und Reform-Gym. in Karlsruhe). — 5. 9 f. 25 ff. 57 f. 59 f.

Velhagen u. Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. 87: Hilfsbuch zu Lessing von R. Franz. 88: Kleinere Prosaschriften von Herder von Th. Matthias. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 39 f.

Verzeichnis von Jugend- und Volksschriften nebst Beurteilung derselben unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse katholischer Schulen und Familien. Herausgegeben vom Verein katholischer Lehrer Breslau. III. Heft. 2. Aufl. Breslau, G. P. Aderholz. — 48.

Vietor, W., Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? 3. Aufl. Marburg, N. G. Elwertsche Verlh. — 21.

Vordieck, A., Parallelismus zwischen Shakespeares Macbeth und seiner epischen Dichtung Lucrece. Beilage zum Jahresber. d. Realgym. Neisse sei Shakespeare-Freunden bestens empfohlen.

Waag, A., Bedeutungsentwickelung unseres Wortschatzes. Auf Grund von H. Pauls deutschem Wörterbuch in den Haupterscheinungen dargestellt. Lahr, M. Schauenburg. — 17 f.

Wallenstein, H., Die vier Jahreszeiten für die deutsche Sprechstunde. 1. Der Frühling. 3. verb. Aufl. Übungen für die deutsche Sprechstunde. 5. Die Stadt. Giefsen, E. Roth. — 16.

Warneke, A., Monatsblätter für deutsche Literatur. 6. Jahrg. Heft 1. Berlin, Gose & Tetzlaff. — 55 f.

Weidling, E., Zur Behandlung der deutschen Metrik in Tertia. Gm. 19 413 ff. — 47.

Weitbrecht, C., Deutsche Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts. 2 Bände (Sammlung Göschen). Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 50.

Willenbücher, H., zu Goethes Egmont. LL. Heft 67, S. 36 ff. — 47.

Willmann, O., Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium. Erster Teil: Logik. Freiburg, Herdersche Verlagsh. — 66.

Wohlrab, M., Der Aufbau der Handlung in Goethes Iphigenie. NJ. 1901, S. 428 ff. — 46.

Wohlthat, A., Die klassischen Schuldramen nach Inhalt und Aufbau. Leipzig. G. Freytag. — 40.

Wolgast, H., Das Elend unserer Jugendliteratur. Leipzig, L. Fernau. — 47 f.

Woerner, U. C., Gerhard Hauptmann (Forschungen zur neueren Literaturgeschichte von F. Muncker. Heft 4). 2. verb. Aufl. Berlin, A. Duncker. — 56.

Wunderlich, H., Der deutsche Satzbau. 2. völlig umgearbeitete Auflage. 2 Bände. Stuttgart, J. G. Cotta Nf. — 18 f.

Zehme, A., Germanische Götter- und Heldensage. Unter Anknüpfung an die Lektüre für höhere Lehranstalten, namentlich für den deutschen Unterricht, sowie zur Selbstbelehrung nach den Quellen dargestellt. Leipzig, G. Freytag. — 43.

Ziehen, J., Kunstgeschichtliches Anschauungsmaterial zu Laokoon, vom Verf. selbst angezeigt. ZPhP. Jahrg. 7, S. 511 ff. — 47.

Zumbusch, A., Richtig deutsch! Sprech- und Sprachübungen zur Vermeidung der geläufigsten Dialektfehler niederrheinischer Schüler. 2. Aufl. Düsseldorf, Schmitz und Olbertz. — 15.

Zupitza, J., Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen. 6. verb. Aufl. Berlin, W. Gronau.

Zurbonsen, F., Deutsche Literaturkunde. Leitfaden für höhere Schulen. Mit Anmerkungen aus der Poetik. 3. Aufl. Berlin, Nicolais Verl. — 49 f.

Zwei wissenschaftliche Vorträge für die Schüler der Oberklassen. 1. Caesar als Schriftsteller im Bellum Gallicum von W. Busch. 2. Goethe und die Bibel von A. Todt. Beilage zum Jahresber. des Gym. Steglitz. Hier finden wir 2 Beispiele solcher Vorträge, wie sie von der Unterrichtsbehörde vor einigen Jahren angeregt wurden. Man wird es gerne glauben, dafs solche Darlegungen, wie sie hier von Anstaltslehrern geboten wurden, für die Schulen der oberen Klassen recht nützlich gewesen sind.

VI. Latein.

Absolutorialaufgaben, bayerische, für Abschlufsprüfung und Reifeprüfung im Gym. = BbG. 1900, S. 785. 787. — 56.
Altenburg, Dir. Dr. O. — 7.
— — Anz. von Alb. Fischer, Über das künstlerische Prinzip im Unt. = ZG. 337. — 28.
— — Die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft. Berlin, Reuther & Reichard. — 29.
Altendorf, Prof., Lat. u. Griechisch als Gegenstand des heutigen höheren Unterrichts. = Vortrag, gehalten in der päd. Sekt. der Strafsburger Philol.-Vers. Leipzig, B. G. Teubner (Verhandlungen) — will den Anfang des Lat. nach IV oder U III legen, weniger Raum für die Lektüre, keine Übersetzungen ins Lat. auf der oberen Stufe, aber planmäfsige Pflege der grammatisch-stilistischen Kenntnisse. Die Übersetzungen ins Lat. seien entbehrlich, weil sie ohne Lust und Freudigkeit gemacht und nach der Reifeprüfung nicht fortgesetzt werden. In der Debatte traten dagegen O. Jäger und G. Uhlig auf, der da äufserte: „Was die Verwertung der gedruckten Schriftstellerübersetzungen anbeträfe, so käme ihm das so vor, als wenn jemand eine Reisebeschreibung lesen wolle, statt eine Gebirgstour zu unternehmen.“ Altendorf berührt sich so mit Bolle, s. daselbst.
Althoff, Min.-Dir. Dr., in der Budg.-Komm. des Abg.-H. — 16.
Aly, Dir. Dr., als Verteidiger Ciceros. — 6. 10. vgl. 42. 65.
Asmus, OL. Dr. Wilh., Vokabular für den lat. Unterricht am Reformrealgymnasium im Anschlufs an Wellers lat. Lesebuch aus Herodot und Caesars Berichte über den gall. Krieg. Frankfurt a. M., Kesselring. — 54.
Badstübner, OL. Emil, Beiträge zur Erklärung und Kritik der philosophischen Schriften Senecas = Pg. Hamburg, Johann, — handelt von der Lehre der Stoiker vom Leben der seligen Götter und ihrer protreptischen Verwendung.
Baethcke, Prof. Dr. H., Bemerkungen zu den schriftlichen Arbeiten in den alten Sprachen. = RhS. 54. — 27.
Baumann, G., Die klassische Bildung der deutschen Jugend vom pädagogischen und deutschnationalen Standpunkte aus betrachtet. Berlin, O. Salle. — 8.
Becher, Wilh., Zum lat. Elementarunterricht. NJ. II, 94. — 35.
Belling, OL. H., Zur lateinischen Lektüre auf der Oberstufe. = Der Unterricht, Zeitschrift für die Methode des Unterrichts an höheren und mittl. Lehranstalten, herausg. von Dir. Dr. H. Gruber. Potsdam, A. Stein. S. 269 ff. 274 ff. 306 ff. — 27. 41 f.
Biese, Dir. Prof. Dr. A., Pädagogik und Poesie. Berlin, R. Gaertner. — 43.
Bilger, Dr. A., Das Latein in den Oberklassen und speziell in II des Rg. (Wöhlerschule) nach Frankfurter Lehrplan. = Progr. Wöhlerschule. Frankfurt a. M. — 32.
Bolle, Dir. Dr. C., Die alten Sprachen in den Lehrplänen von 1901. = LL. 69, 1. — 18. 43.
— — Die alten Sprachen in den Lehrplänen von 1892. = LL. 67, 16. — 29 f.
Bolze, Univ.-Prof. Dr., Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
Bone, Prof. Dr. K., Soll der Schüler eine fremdsprachliche Stelle zuerst vorlesen oder zuerst übersetzen? = PA. 518. — 40.
Bonny, Ch., La réforme du programme des études dans les Athénées royaux. = LL. 69, 79. — 14.
Bothe, OL. Dr. Fr., Wort und Bild im Geschichtsunterricht. = PA. 401. — 44.
Breysig, Kurt, Kulturgeschichte der Neuzeit. II. Altertum und Mittelalter als Vorstufen der Neuzeit. 1. Hälfte: Urzeit. Griechen. Römer. Berlin, G. Bondi. — 68.
Buck, OL. Dr. K., Postquam und seine Sippe in der Schulsyntax. = ZG. 636. — 38.

Curtius, Memorabilia Alexandri Magni et aliorum virorum illustrium zum Schulgebrauch herausg. von K. Schmidt und O. Gehlen. 7. verb. Aufl. bes. von Jos. Golling. Wien, Hölder. — 60.
— — Präparation zu Curtius Rufus' Geschichte Alexanders d. Grofsen. Buch III und IV in Auswahl. Von W. Reeb = Krafft-Rankes Präparationen. Heft 84. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt. — 60.
Dahn, Univ.-Prof. Dr. Fel. v., Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
Detlefsen, Dir. Dr., Pote und seine Verwendung im Lat. = Pg. Glückstadt G. vgl. Stowasser 4, mit dem D. sich berührt.
Diels, Univ.-Prof. Dr. H. = NJ. 1900, II 573. — 4.
Dittmar, A., Grammatische Zukunftsgedanken. = NJ. II 253: Der echte Acc. c. inf. 268: Der Indikativus.
Draheim, Prof. Dr. H., Über Klassenarbeiten. = ZG. 325 gibt über diese erst allgemeine Anweisung und bespricht dann unter den Arbeiten für die einzelnen Fächer auch die lateinischen, z. B. ob Diktat des Deutschen vorhergehen oder gleich übersetzt werden soll, ferner wie zu diktieren ist.
Drenckhahn, Dir. O., Leitfaden zur lat. Stilistik. 4. Aufl. Berlin, Weidmann. — 56.
Ebstein, Univ.-Prof. Dr., Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
Eccius, Univ.-Prof. Dr., Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
Eichner, OL. Dr. M., Warum lernen wir die alten Sprachen? Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 3.
Eickhoff, Prof. Dr. Reichstags-Abg., Die Vorbildung unserer höheren Beamten. = PA. 598. — 26.
Elter, Univ.-Prof. Dr., Das klassische Altertum und die moderne Wissenschaft. = Verhandlungen der Philologen-Vers. Strafsburg i. Els. Leipzig, Teubner. Vgl. ZG. 1902, 181. BbS. 158. — 2.
Efs, Fr., Das Latein in den höheren Schulen der Vereinigten Staaten Nordamerikas. = Gm. 637. — 14.
Fafsbaender, Franz, Lat. Lese- und Übungsbuch für die unteren Klassen der Gym. und Realgym. I. Abt.: Für die Sexta. 2. verb. Aufl., besorgt von E. Niesert. Münster, Aschendorff. — 53.
Fighiera, Luigi Silvio, La lingua e la grammatica di C. Crispo Sallustio. Savona, Bertotto. — 63.
Fischer, Alb., Über das künstlerische Prinzip im Unterricht. Gr.-Lichterfelde, Gebel. — 28.
Fischer, Dr. med., Konstanz, Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
Fries, W., Reformpläne im höheren Schulwesen des Königreichs Belgien. = LL. 69, 79. — 14.
Fritsch, Prof. Dr. Ad., Das Reformgymnasium mit besonderer Beziehung auf Hamburg. Hamburg, Herold. — Das Hamburger hum. Gym. hat von VI bis U II 8, von da an 7 Stunden Latein wöchentlich. Was sich gegen das Latein sagen läfst, fafst Fritsch in 7 Sätzen zusammen. These 4: „Es ist ein leeres Schlagwort, das Deutsche müsse mehr als bisher den Mittelpunkt des Unterrichts bilden, denn gerade in den Lateinstunden wird der Schüler durch Gegensatz und Vergleichung auch in der richtigen Beherrschung seiner Muttersprache mehr geübt, als wenn er beständig innerhalb des heimatlichen und urzeitlichen Horizontes bleibt. Auch würde der Unterricht in der Muttersprache einen viel unerfreulicheren Charakter annehmen, wenn er mit dem gesamten grammatischen Stoff beschwert würde."
Fuisting, Univ.-Prof. Dr., Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
Gast, E. R., Kleine Beiträge zur lat. Schulgrammatik. Über die Konj. cum = NJ. II 60. — 39.
Gebhard, Dir. Prof. Dr., Reformbedürftiges an den humanistischen Gymnasien in Preufsen. = PA. 1900, 731. BbG. 1900, 632. — 22 f.
Gegenbaur, Univ.-Prof. Dr., Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
Giercke, Univ.-Prof. Dr., Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
† Gillhausen, Prof. W., Lat. Formenlehre für Schulen mit dem Frankfurter Lehrplan. 3. Aufl, Berlin, Weidmann. — 48.
Goebel, preufs. Landtags-Abg. — 16.

Greiner, Anz. von Bones Latein. Schulgrammatik. = KW. 315. — 48.
Groschuff, Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
Groscurth, Das Fremdwort in der lateinlosen Schule. Bielefeld, Velhagen & Klasing — enthält die lat. Stammformen auf den ersten 70 Seiten, z. B. ager, actus. A. Thaer, Dir. Dr., Hamburg, meint in seiner Anz. dieses Buches = ZhS. 246: „als einzig stichhaltiger Grund der Forderung gymnasialer Vorbildung für eine Reihe von Berufen wird immer die Fähigkeit, Fremdwörter aus ihren Bestandteilen zu erklären, angegeben". Wenn das aber der einzige stichhaltige Grund wäre, dann könnte man Latein getrost entbehren.
Gurlitt, Prof. Dr. A., Anz. von O. E. Schmidts Ausgabe von Ciceros Briefen. = BphW. 1483. — 66.
Hagelüken, Prof. Franz, Der römische Kalender. = Gm. No. 17. S. 597. — 40.
Hardt, OL. Dr. W., Über die in Iserlohn mit dem Altonaer System gemachten Erfahrungen. = RhS. 1900, 71. — 13.
Harre, Paul, Kleine lat. Schulgrammatik. 2. Aufl. Bearb. von Dir. Prof. Dr. H. Meusel. Berlin, Weidmann. — 47.
Harre-Giercke, Lat. Übungsbuch. I. Teil: Sexta. 2. umgearb. und verb. Aufl. In zwei Abteilungen. Leipzig, Freytag. — 52.
Hau, OL. Dr. Peter, Lat. Lese- und Übungsbuch zunächst im Anschlufs an Prof. Dr. Bones lat. Schulgrammatik. I. Teil: Sexta. Köln, Du Mont-Schauberg. — 50.
— — Dasselbe. Zweiter Teil: Quinta. Ebda. — 53.
Haube, Die Epen der römischen Literatur im augusteischen Zeitalter. = WfklPh. No. 27 f. — Für den Lehrer lehrreich.
Hauler, weil. Dir. Dr. Joh. u. k. k. R. R., Lat. Übungsbuch für die zwei untersten Klassen der Gym. und verwandter Lehranstalten nach den Grammatiken von K. Schmidt, A. Scheindler u. F. Schultz. Abt. für das erste Schuljahr. Ausg. A. (für die Grammatiken von K. Schmidt und F. Schultz). Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn. 16. Aufl. — 52.
— — Dasselbe. Abteilung für das zweite Schuljahr. 15. Aufl. Ebda. — 52.
Hellwig, Prof. Dr., Über eine zweckmäfsige Verteilung des elementaren Lernstoffes im lat. Sprachunterricht. = PA. 123. — 34.
Helm, Priv.-Doz. Dr. Rud., Volkslatein. Lat. Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener, insbes. für volkstümliche Vortragskurse. Mit einer Vorrede von H. Diels.. 2. Bearbeitung. Leipzig, Teubner. — 57.
Hergel, Dir. Dr., Unsere Lehrbücher. = Msch. 1890, 355. — 58.
Heynacher, Dir. Dr., Aufgaben zum Übersetzen ins Lat. im Anschlufs an Cäsars gall. Krieg Buch I—VII. Essen, Baedeker. — 54.
Hoffmann, Prof. Dr. Rud., Textvorlagen für die lat. Arbeiten in Prima und bei der Reifeprüfung. I. = Pg. Salzwedel No. 267. — 56.
Holsten, OL. Dr. R.. Die lat. Reinschrift in VI. = ZG. 257. — 36.
Holzmüller, Dir. Prof. Dr., in ZlS. 383. — 27.
Höpken, OL. Dr. Jul., Lat. Elementarbuch für den Anfangsunterricht in U III. Emden, Haynel. — 34.
Horaz, Q. Horatius Flaccus. Erklärt von Ad. Kiefsling. Erster Teil: Oden und Epoden. 4. Aufl., besorgt von Richard Heinze. Berlin. Weidmann. — 68.
— Des Q. Horatius Flaccus Satiren u. Episteln. Für den Schulgebrauch erklärt von G. T. A. Krüger. 2. Bändchen: Episteln. 14. Aufl. besorgt von G. Krüger. Leipzig, Teubner. — 68.
— Die Oden des Horaz in Reimstrophen, verdeutscht und zu einem Lebensbilde des Dichters geordnet von Karl Staedler. Berlin. G. Reimer. — 69.
— Präparation zu Horaz' Satiren und
— Präparation zu Horaz' Briefen. = Krafft-Rankes Präparationen, Heft 66 und 74, von OL. Dr. A. Chambalu. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt. — 69.
Hornemann, Prof. Dr., Vortrag in der 21. Gen.-Vers. des bayerischen Gymnasiallehrervereins 12./13. April. = HG. 165. — 26.

Hula, Dr. Ed., Römische Altertümer. Mit einem Plan der Stadt Rom und 60 Abbild. Wien u. Prag, Tempsky. Leipzig, Freytag. — 45.
Jäger, Geh.-R. Prof. Dr. O., = Köln. Zeitung vom 6. Dez. 1900, No. 594. — 15.
Jahresbericht der Reformschulen. = RhS. 31. — 13.
Jurenka, H., Die Metrik des Horaz und deren griechische Vorbilder. = ZöG. 673 gelangt zu dem Ergebnis, in teilweisem Gegensatz zu Christ, Sitzungsber. der bayer. Akad. d. Wiss. I, 1 (1868), dafs Horaz in der Gestaltung seiner Metrik selbständig zu Werke gegangen und seine Neuerungen nur aus einer vertieften Beobachtung der griechischen Vorbilder entsprangen. Der Beweis dafür scheint aber nicht ausreichend.
Kämmel, O., Der Kampf um das humanistische Gymnasium. Aufsätze zur Reform des höh. Schulwesens, Leipzig, Grunow, — gegen Einheitsschule und Reformgymnasien.
Kapp, Th., Übersetzungen in den alten Sprachen im Anschlufs an gelesene Schriftsteller. = SwS. 1900, 320. — 22.
Kautzmann-Pfaff-Schmidt, Lat. Lese- und Übungsbücher für Sexta bis Tertia. Erster Teil: Für Sexta. 4. Aufl. Leipzig, Teubner. — 52. — Vierter Teil: Für Tertia. 2. Aufl. Ebda. — 54.
Keller, Prof. Dr. J., Denken und Sprechen im Sprachunterricht. Lörrach 1899. — 30.
Kentenich, Dr. Gottfr., Wie sollen wir die antiken Dichter in der Schule übersetzen? = NJ. 1900, II, 543. — 41.
Keyzlar, Prof. Jul., Theorie des Übersetzens aus dem Lateinischen, zugleich Grundzüge einer lat.-deutschen Stilistik für Gymnasien. II. Teil (Poesie). Sep.-Abdr. aus der Festschrift zur Feier des 200jährigen Bestandes des k. k. Staatsg. im VIII. Bez. Wiens. Wien, Selbstv. d. Verf. — 40.
Knapp, preufs. Landt.-Abg. — 16.
Knesek, Prof. Rud., Lat. Übungsbuch für die zweite Klasse des Gym. und verwandter Lehranstalten. Im Anschlufs an die Lat. Schulgrammatik von J. Strigl und unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Schulgr. von A. Scheindler und K. Schmidt. In 2 Abs. I.: Übungsstücke. II.: Wortkunde. Linz, Ebenhöch. — 53.
Kobilinski, Dir. Dr. von, Anz. von Hulas Abrifs der röm. Altertumskunde. = WfklPh. No. 41. — 46.
Kocher, Univ.-Prof. Dr., Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
Kohler, Univ.-Prof. Dr. J., Realgymnasium und Rechtsstudium. = Berl. Tagebl. Zeitgeist No. 12. 13. — 9.
Kommission, Die, des schwedischen Unterrichtsministers, Bericht. = ZaU. 242. — 8.
Kropatschek, preufs. Landtags-Abg. — 16.
Kruse, Geh. R.-R. Dr. H., in einer Anzeige von Cl. Nohl, Reformpädagogik. = ZG. 555. — 23. 43.
Kubik, Prof. Dr. Jos., Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre des Sallust und des Bellum civile Cäsars. Wien, Hölder. — 45.
— — Praktische Vorschläge zum Betriebe des Anschauungsunterrichts bei der altklassischen Lektüre im Obergym. = ZöG. 577. — 45.
Kufsmaul, Univ.-Prof. Dr., Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
Labahn, Prof. Dr., Allerlei Wünsche. = BhS. 55 u. 69. — 6.
Landgraf, Prof. Dr., Lat. Schulgrammatik. 6. Aufl. Bamberg, C. C. Buchner. — 48.
Lebreton, Jul., Caesariana syntaxis quatenus a Ciceroniana differat. Inaug.Diss. Paris, Hachette & Co. — 66.
Lehmann, Prof. Dr. R., Erziehung und Erzieher. Berlin, Weidmann. — 7.
Lehrpläne, die preufsischen von 1891. — 14 ff.
— die neuen preufsischen von 1901. Halle, Bh. d. Waisenhauses. — 17 ff.
— der Realschulen Württembergs. — 13.
— der Athenäen in Belgien. — 14.
Lentz, Prof. Dr. E., Die Rettung des Gymnasiums. = BhS. 46. — 44.
Lhomond-Holzer, Urbis Romae viri illustres a Romulo ad Augustum. Mit sachlichen Anmerkungen und einem Wörterbuch. Neubearb. von

Prof. Dr. H. Planck und Prof. C. Minner. 11. Ausg. mit Karten und Plänen. Stuttgart, Neff. — 59.
Lichti, G., Proben zusammenhängender Übungsstücke zu Schulaufgaben für die unteren Klassen. = BbG. 459. — 53.
Liebich, Prof. Dr. Br., Die Wortfamilien der lebenden hochdeutschen Sprache. — 41.
Livius, Auswahl aus der ersten Dekade. Für den Schulgebrauch herausg. von Prof. Dr. Peter Meyer. Text. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 61.
— Titi Livi ab urbe condita l. XXIIII. Für den Schulgebrauch erklärt von Dir. Prof. Dr. H. J. Müller. 2. Aufl. Mit einer Karte von Syrakus u. Umgegend. Berlin, Weidmann. — 61.
— Des T. Livius Römische Geschichte seit Gründung der Stadt. Im Auszuge herausg. von Prof. Dr. Franz Fügner. Hilfsheft. Mit 1 Karte. Leipzig, Teubner. — 61.
— Chrestomathie aus Livius. Für den Schulgebrauch herausg. von Jos. Golling. 2. verb. Aufl. Mit 3 Karten. Wien, Hölder. — 61.
— Präparation zu Titi Livii ab urbe condita libri Buch I,
— Desgl. Buch V—X in Auswahl,
— Desgl. Buch XXI,
— Desgl. Buch XXIII—XXVI in Auswahl,
— Desgl. Buch XXVII—XXX in Auswahl. = Heft 76. 64. 32. 68. 70 der Krafft-Rankeschen Präparationen für die Schullektüre von Dr. W. Soltau, Prof., Hannover, Nordd. Verlagsanstalt. — 62.
— Präparation zu Livius Buch XXI von Prof. M. Kley. = Teubners Schülerpräparationen. Leipzig, Teubner. — 62.
— De Titi Livi in libris ab urbe condita propria elocutione quaestiones scripsit P. Moczyński. Pars I. = Pg. Deutsch-Krone (No. 28). — 62.
Loebl, Prof. Fr., Ein Wort zur Realerklärung und zum Anschauungsunterricht in den alten Sprachen. = Msch. 39. — 44.
Lochner, G. H., Nugae. = BbG. 368. — 69.
Lockemann, Kfm. K., Brief an Dr. Helm. = NJ. 1900, II, 573. — 4.
Lohr, Friedr., Ein Gang durch die Ruinen Roms (Palatin und Kapitol). Mit 5 Illustr. und 1 Plane. = Gym.-Bibl. 7. Heft. — Gütersloh, Bertelsmann — ist instruktiv für Lehrer.
Lortzing, Prof. Dr., Vortrag im Berliner Gym.-Verein über die Reformgym. = BhS. 77. — 12.
Malfertheiner, Prof. Ant., Zur Methode der lat. und griechischen Privatlektüre. = ZöG. 266. — 43.
Marx, Anton, Hilfsbüchlein für die Aussprache der lateinischen Vokale in positionslangen Silben. Mit einem Vorwort von Fr. Bücheler. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. — 49.
Matthias, Geh. R.-R. Dr. A. — 22. Aufsatz „Zur Einführung“ in Monatsschrift für höhere Schulen. I, 1. — 28.
Menge, Dir. Dr. Rud., Einführung in die antike Kunst. Ein methodischer Leitfaden für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. 3. vermehrte und verb. Aufl. Leipzig, E. A. Seemann. — 45.
Menrad, J., Anz. von Landgrafs Lat. Schulgramm. = BbG. 280. — 48.
Merkel, Univ.-Prof. Dr., Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
Mefs, v., Dir. a. D. A., Einige Gedanken über die Neugestaltung der Gymnasien. = PA. 435. — 13.
Methner, Prof. Dr. Rud., Untersuchungen zur lat. Tempus- und Moduslehre mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichts. Berlin, Weidmann. — 38.
Meyer, E., Zur Schulreform. = ZG. 1. — 14.
Minner, Prof., Über eine engere Verbindung zwischen der lat. Komposition und Exposition (mit Probestücken). = Pg. Stuttgart Realgym. — 43 .57.
Moczyński, P., siehe Livius.
Mommsen, Univ.-Prof. Dr., Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
Monatsschrift für höhere Schulen, herausg. unter Mitwirkung namhafter Schulmänner, Universitätslehrer u. Verwaltungsbeamten von Geh. O.-R.R.

Dr. R. Köpke, und Geh. R.-R. Dr. A. Matthias. Berlin, Weidmann. — 28.
Muff, Dir. Dr. Christ., Humanistische und realistische Bildung. Berlin, Grote. — 2. vgl. S. 19.
Müller, Prof. Dr. Franz, Zum altsprachlichen Unterricht. = BphW. 1434. — 50. 57.
Nägelsbach, Carl Fr. v., Übungen des lat. Stils für reifere Gymnasialschüler. III. Heft. 8. verm. und verb. Aufl. in 2 Abt.: Text und Anmerkungen bearb. von Iwan Müller. Leipzig, Brandstetter. — 56.
Nausester, Prof. Dr. W., Denken, Sprechen und Lehren. I. Die Grammatik. Berlin, Weidmann. — 29. 43.
Neudecker, G., Die Zukunft des fremdsprachlichen Unterrichts auf den Gymnasien. = BbG. 525. — 30.
Nohl, Dir. Dr. Clemens, Lehrbuch der Reformpädagogik für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. Essen, Baedeker, drei Bände. — 6.
Ostermann-Müller, Lat. Übungsbuch. I. Teil: Sexta. 9. Aufl. Leipzig, Teubner. — 52.
II. Teil: Quinta. 6. Aufl. Ebda. — 53.
III. Teil: Quarta. Mit 3 Karten. 7. Aufl. Ausg. A. Ebda. — 53. 60.
IV. Teil: Tertia und Untersekunda. 8. Aufl. Ebda. — 54.
Ovid, Ausgewählte Gedichte des P. Ovidius Naso. Für den Schulgebrauch herausgegeben von H. St. Sedlmayer. Mit 13 Abbildungen. 6. umgearb. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 67.
Paulsen, Univ.-Prof. Dr. F., Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert. Braunschweig, Vieweg & Sohn. — 25.
Peez, Alex. v., Scholastik in der Gegenwart. Berlin, Gose & Tetzlaff. — 9.
Perthes, Prof. O., Der gegenwärtige Stand der Reform von Herm. Perthes und die Mittel zu ihrer Weiterbildung. = Pg. Bielefeld Gym. u. Realgym. — 32 ff. 35. 49.
Peter, H., Der Brief in der römischen Literatur, Leipzig, Teubner, — behandelt ausführlich die Briefe Ciceros, die poetischen Episteln des Horaz, vgl. die Anz. von O. Weifsenfels ZG. 412.
Pickartz, Dir. P. Jos., Syntaxis latina ad usum scholarum germanicarum accommodata. Galopiae, Alberts. Aachen, J. Schweitzer. — 46.
Planck, Univ.-Prof. Dr., Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
Plautus, Ausgewählte Komödien des T. Maccius Plautus. Für den Schulgebrauch erklärt von Jul. Brix. 4. Bändchen: Miles gloriosus, 3. Aufl., bearb. von M. Niemeyer. Leipzig, Teubner. — 69.
Ploetz, ehem. Prof. Dr. Karl, Lat. Vorschule. 10. Aufl. Berlin, A. G. Ploetz. — 52.
— — Lat. Grammatik (Forts. der lat. Vorschule). 4. Aufl. Neu bearb. von OL. Otto Höfer. Berlin, A. G. Ploetz. — 47.
— — Vokabular zur Grammatik, bearb. von C. Steyer. 4. Aufl. Berlin, A. G. Ploetz. — 48.
Poehlmann, Ch. L., Die Schule der Zukunft, Leipzig, Eisenschmidt & Schulze, — will die alten Sprachen gänzlich aus den Schulen verbannen. Vgl. die Anz. von H. Ziemer in BhS. 1902, 109.
Polaschek, Dir. Dr. Ant., Bemerkungen zur Methodik des lat. Unterrichts auf der untersten Stufe. = Pg. Staatsgym. Floridsdorf. — 35. 42. 52.
Preger, Th., Zur Verteilung des Lehrstoffes in den zwei untersten Klassen. = BbG. 7. — 34.
Rademann, Prof. Ad., Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lat. im Anschlufs an Ciceros Rede pro Sulla. Glogau, Flemming. — 56.
Rappold, J., Chrestomathie aus lat. Klassikern. Zur Erleichterung und Förderung des Übersetzens aus dem Stegreife. 2. Aufl. Wien, C. Gerolds Sohn. — 60. 61.
Rausch, Dir. Dr. Alfr., Ein Grundirrtum im Sprachunterricht nach den Lehrplänen des Jahres 1892. = LL. 65, 8. — 29.
Reckzey, Prof. Dr. A., Anz. von J. Schmidts Schülerkommentar zu Caesar B. Gall. = WfklPh. 1902, 120. — 60.
Rein, Univ.-Prof. Dr. W., Zur kaiserlichen Schulreform. = ZPhP. 142. — 26.

Sedlmayer-Scheindler, Lat. Übungsbuch für die oberen Klassen der Gym. 2. verb. Aufl. herausg. von Dr. H. St. Sedlmayer. — 2 Teile. I. Teil: Übungsstücke und Anmerkungen. II. Teil: Wörterverzeichnis, stilistischer Anhang und Synonymik. Wien und Prag, Tempsky. — 56.
Simon, Prof. Dr. Jacob, Beispiele für den psychologischen Unterricht im Sinne der Konzentration. = Msch. 1900, 429. — 29.
Sohm, Univ.-Prof. Dr., Gutachten. = HG. 1900, 165. — 5.
Steinbart, Dir. Dr. Qu. — 26.
Steinberg, Prof. Dr. H., Anz. von Staedlers Horazübersetzung. = WfklPh. 652. — 69.
Steiner-Scheindler, Lat. Lese- und Übungsbuch. III. Teil: Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lat. für die III. Klasse (Kasuslehre). In 2 Abt.: I. Übungsstücke, II. Wortkunde. Herausg. von Dr. Rob. Kauer. Wien und Prag, Tempsky. — 53.
Sternkopf, Prof. Dr. W., Zu Ciceros Briefen. Cicero und Matius. = Pg. Dortmund Gym. (No. 382). — 66.
Stöcklein, GL. Dr. J., Zur Methodik des lateinischen Unterrichts. = Pg. München, Wilh.-Gym. 31.
Stowasser, Prof. J. H., Kleine Beiträge zur lat. Grammatik, = ZöG. 193, — spricht über den Ursprung von 1. calēfacere (aus calens, gesprochen calēs) (Ntr.) + fio, was von F. Skutsch bestätigt wird, vgl. rēfert aus res-fert, 2. prodē = prōdēns (385), 3. quisqiam, 4. —pte (706), 5. iste, 6. ipse, 7. quisquam und Verwandtes, 8. —met, 9. apud (= ob — ad), 10. eho, 11. coram, 12. ostium (aus obs — itium).
Strach, Prof. M., Der lat. Unterricht in der I. und II. Klasse nach der neuen Aufl. der (österr.) Instruktionen. = Msch. 200. — 35.
Studt, Min. d. g., Unt.- u. Med.-Ang. Dr., Denkschrift über die durch die Revision der allg. Lehrpläne d. höh. Schulen herbeigeführte Erhöhung der Gesamtstundenzahl usw. = Verh. d. Abg.-H. — 15.
— — Rede im Abg.-H. vom 7. März. — 16.
Stürmer, OL. Franz, Bemerkungen zum lat. und griechischen Unterricht, = Pg. Krotoschin, — handelt u. a. auch von den Stammformen der lat. Verba, Haupt- und Nebentempora, von der Worttrennung im Lat. und Griech., opus est mit Abl. und von den lat. Klassenarbeiten in VI und V (keine wesentlich neuen Gedanken in dieser lanx satura).
Tacitus, Die Germania des Tacitus für den Schulgebrauch erklärt von OL. Dr. Georg von Kobilinski. Text,
— Dieselbe. Anmerkungen. Berlin, Weidmann. — 63.
— Cornelii Taciti. De origine, situ et moribus Germanorum. Liber a. D. 99 scriptus. Ex codice Stuttgartiensi ed. J. Holub. Freudenthal, W. Krommer. — 64.
Tegge, Prof. Dr. A., Kompendium der griech. und römischen Altertümer. II. Römische Altertümer. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 45.
Teichmüller, Prof. Dr. F., Ambire, ambitio, ambitiosus, ambitus — eine verdienstliche semasiologische Untersuchung im Pg. des Gym. zu Wittstock (No. 95).
Teufer, Joh., Aus dem Mädchengymnasium. = NJ. II 44. — 4.
Thaer, Dir. Dr. A., s. Groscurth.
Thiele, Dir. Dr. R., Zur Reifeprüfung im Latein auf den Gymnasien. = BhS. 5. — 44.
— — Horaz und sein Säkulargedicht. Ein Beitrag zur Geschichte der hellenischen Dichtweise in Rom (Vortrag). Erfurt, Villaret. — 69.
Thumser, Dir. Dr. V., Erziehung und Unterricht. Ein Freundeswort an die Eltern. Wien, Deuticke. — 3.
Tischer, Dr. Gust., Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lat. Für die Einübung der gesamten Syntax mit fortlaufender Bezugnahme auf die Grammatiken von Ellendt-Seyffert, Harre (Hauptregeln), Stegmann u. a. bearb. und erweitert von Prof. Dr. Otto Müller. 5. umgearb. und vermehrte, den Lehrplänen von 1901 entsprechende Aufl. I. Teil: Aufgaben zum Übersetzen von Tischer und Müller. II. Teil: Anmerkungen, stilistische Anleitung, Satzlehre und Wörterverzeichnis von Prof. Dr. O. Müller. Braunschweig, Vieweg & Sohn. — 55 f.

Trabandt, OL. Dr. A., Ciceros Briefe als Schullektüre. = Pg. Graudenz I. — 42.
Treuber, Rektor, Stuttgart, Leitsätze. — 14.
Uhlig, Dir. Prof. Dr. G., Die Zulassung der Realschulabiturienten zu den medizinischen und juristischen Studien. = HG. 1900, 165. — 5. 6.
— — Denkschrift des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten über die durch die Revision der allg. Lehrpläne der höh. Schulen herbeigeführte Erhöhung der Gesamtstundenzahl und die dadurch entstehenden Mehrbedürfnisse. = HG. 131. — 15.
— — Die neuen preufsischen Lehrpläne für die höheren Schulen. = HG. 242. — 15. 17.
— — und Jäger, Geh.-R. Prof. Dr. O., Erklärung an die Mitglieder des Gymnasialvereins. = HG. 109. — 17.
Vergil, P. Vergili Maronis carmina selecta. Für den Schulgebr. herausg. von Jos. Golling. 2. wesentlich unveränd. Aufl. Wien, Hölder. — 67.
— Aeneis, nebst ausgewählten Stücken der Bucolica und Georgica. Für den Schulgebr. herausg. von W. Klouček. 4. unveränd. Aufl. Wien, F. Tempsky. — 67
— P. Vergilii Maronis Aeneidos Epitome cum delectu ex Georgicis et Bucolicis. Für den Schulgebrauch herausg. von Eman. Hoffmann. 5. Abdruck der 2. revid. Aufl. vermehrt durch eine Einführung in die Lektüre Vergils und eine Erklärung der Eigennamen. Wien, C. Gerolds Sohn. — 67.
— Vergils Aneide (In Auswahl) herausg. von OL. Dr. Mart. Fickelscherer. Kommentar. 2. Aufl. = Teubners Schülerausgaben. Leipzig, Teubner. — 68.
— Vergils Äneide. Buch XII. Aus den nachgelassenen Papieren Em. Irmschers. = Pg. Dresden, Zeidlers Rsch. — 68.
Vogel, Fr., Anz. von Landgrafs Lat. Schulgramm. = BbG. 108. — 48.
Vogel, Theod., Die Behandlung des literaturgeschichtlichen Stoffes im Lateinunterricht der Oberstufe. = NJ. II, 77. — 32.
Vogt, H., Die Mathematik im Reformgymnasium. = NJ. II, 190. — 12.
Volkmann, Prof. Dr. Walther, Eine Anmerkung zur Technik des Ovid. = Pg. Breslau, St. Mar.-Magd.-Gym. (No. 191). — 67.
Vollbrecht, Prof. Dr. W., Mäcenas. = Gym.-Bibl. Gütersloh, Bertelsmann. — 69.
Waldeck, Prof. Dr. A. — 31.
Wartenberg, Prof. W., Übungsstücke zum Übersetzen ins Lat. im Anschlufs an die Cäsarlektüre. Lernstoff der Mittelklassen. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt. — 53.
Weifsenfels, Prof. Dr. Oskar, Die Bildungswirren der Gegenwart. Berlin, F. Dümmlers Verl. — 2. vgl. 6. 10. 42. 65.
— — Anzeige von M. Nicolina, Cicero de orat. = WfklPh. 1392. — 65. Anz. von Staedlers Horazübersetzung. = BphW. 712. — 69.
— — Ciceroausgaben s. S. 64.
Weisweiler, Dir. Dr. Jos., Keine lat.-griechische Parallelgrammatik! Ein Mahnruf vor dem Ende. = Pg. Münstereifel. — 36. 48.
Wetekamp, OL. Dr., preufs. Landt.-Abg. — 16.
Wirth, Prof. Dr. Christ. — 30.
Wulff, Prof. Dr. J., Der lateinische Anfangsunterricht im Frankfurter Lehrplan. Frankfurt a. M., Kesselring. — 13.
Zange, Dir. Dr., Zur Schulreform. = PW. 202. — 26.
Zangojannis, Entwickelung und gegenwärtiger Zustand der griechischen Gymnasien. = ZaU. 258. — 15.
Zielinski, Univ.-Prof. Dr., als Verteidiger Ciceros. — 6. 11. 42. 65.
Ziemer, Prof. Dr. H., Anz. von Reinhardts lat. Satzlehre. = ZG. 1897, 135ff. — 48.
— — Lat. Schulgrammatik. Berlin, R. Gaertner. — 39. vgl. 31. 49.
Zimmermann, Prof. A., Zum Übersetzen aus dem Lat. ins Deutsche. = ZG. 1900, 772. — 41.

VII. Griechisch.

Aeschylos, Perser, Erkl. v. W. S. Teuffel, 4. Aufl. bearbeitet v. N. Wecklein. Mit einem Kärtchen und einer Abbildung. Leipzig, B. G. Teubner. — 14 f.

Bamberg, Albert von, Griechische Schulgrammatik, II. Syntax der attischen Prosa. = Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax. Bearb. von A. v. Bamberg. 28. Aufl. Berlin, J. Springer. — 24.

Baethcke, Bemerkungen zu den schriftlichen Arbeiten in den alten Sprachen. = RhS. 54 ff. — 29 f.

Bauck, L., Ein Kanon für die Lektüre der Ilias. ZG. 595—611. — 7 f.

Bolle, Die alten Sprachen in den preufsischen Lehrplänen von 1901, LL. 69, 1 ff. — 30.

Braun, K., Präparation zu Xenophons Hellenika. Buch I und II (Ausw.). = Krafft und Rankes Präparation für die Schullektüre. Heft 61. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt, O. Goedel. — 10. 17.

Brugnola, Vittorio, s. Euripides.

Cerocchi, Pius, s. Xenophon.

Deiter, H., Übungsstücke zum Übersetzen ins Griechische im Anschlufs an die Lektüre von Xenophons Anabasis I—V für Obertertia und Untersekunda. Leipzig, G. Freytag. — 25 f.

Dörwald, Karl, Zur Behandlung der griechischen Tempuslehre. NJ 85—93. — 28.

Draheim, H., Über Klassenarbeiten. ZG. 325—331. — 22.

Eichler, Oswald, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische für die oberen Klassen der Gymnasien. I. Teil. (Untersekunda). Leipzig, Dürrsche Bh. — 26.

Erdmann, M., s. Verhandlungen.

Euripide Alcesti con introduzione e note di Vittorio Brugnola. Torino, E. Loescher.

Fehleisen, G., Präparation zu Homers Odyssee. 1. u. 2. Heft, Buch I u. II und Buch V—VIII, 2. Aufl. 1. B. Heft, III u. IV. Leipzig, B. G. Teubner. — 17.

Flaschel, Hermann, Unsere griechischen Fremdwörter. Für den Schulunterricht und zum Selbststudium zusammengestellt und erläutert. Leipzig, B. G. Teubner. — 2.

Florilegium graecum in usum primi gymnasiorum ordinis collectum a philologis Afranis, fasc. XI—XV, Lipsiae, B. G. Teubner. — 6. 8. 14.

Gast, Ernst Bernhard, Platons Euthydemos in der Prima. NJ. 515—518. — 10 f.

Gaumitz, H., Präparation zu Platons Protagoras = Präparationen — von Krafft und Ranke. Heft 51. Hannover, Nordd. Verlagsanst., O. Goedel. — 10. 17.

Gehlen, Über Korrekturen. Gym. 269—274. — 28.

Gemoll, W., Schulwörterbuch zu Xenophons Anabasis, Hellenika und Memorabilien. Leipzig, G. Freytag. — 17.

— s. Xenophon.

Gerth, Bernhard, Griechische Schulgrammatik. 6. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 24.

Grunsky, Ferd., Griechisches Lesebuch für Klasse VI (Obertertia). 1. Heft. Stuttgart, Adolf Bonz & Comp. — 6. 9 f. 16 f.

— — Präparation zu dem Griechischen Lesebuch. Ebda.

Hahne, F., Kurzgefafste Schulgrammatik. 2. Teil: Syntax. 2. Aufl. Braunschweig, A. Graff. — 24.

Henke, Oskar, s. Homer.

Herodotos erklärt von Heinrich Stein. 1. Band. 1. Heft: Buch I. Mit einer Einleitung über Leben, Werk und Dialekt Herodots und einer Karte. 6. verb., teilweise neubearbeitete Auflage. Berlin, Weidmann. — 14 f.

Hoefer, Ulrich, Eine gemeinsame Quelle Strabons und des sog. Skymnos. = Pg. Saarbrücken.

Hoffmann, F., Erläuterungen zu Euripides' Iphigenie bei den Tauriern. = Dr. Wilhelm Königs Erläuterungen zu den Klassikern. 42. Bändchen. Leipzig, H. Beyer.
Hoffmann, Gustav, Zur Methode des griechischen Grammatikunterrichts. 2. Teil. = Pg. Grofs-Strehlitz. — 28 f.
Homers, Die Gedichte. 1. Teil: Die Odyssee, bearb. von Oskar Henke. Text. 1. Band: Buch 1—12. Mit 2 Karten. 3. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 14.
— Odyssee, erklärt von J. U. Faesi. 1. Band Gesang I—VI. 9. Aufl. Neu bearb. von Adolf Kaegi. Berlin, Weidmann. — 14.
Hoerenz, Carolus, De vetustiore versus heroici forma in Homeri carminibus inventa. Berlin, R. Gaertner. = Pg. Berlin, XII. städt. Realschule.
Kirchner, Hans, Die verschiedenen Auffassungen des platonischen Dialogs Kratylos. IV: Gang und Gliederung des Dialogs. = Pg. Brieg.
Koch, Ernst, Unterrichtsbriefe für das Selbst-Studium der altgriechischen Sprache. Brief 15—36. Leipzig, E. Haberland. — 26.
Krafft und Ranke, s. Braun, Gaumitz, Reiter, Schmitt, Simon.
Kubik, Jos., Praktische Vorschläge zum Betriebe des Anschauungsunterrichts bei der altklassischen Lektüre im Obergymnasium. ZöG. 577 bis 593. — 18 f.
Kühn, Carl, Zur Erklärung homerischer Beiwörter (ἀδινός, ἀτρύγετος). = Pg. Königsberg Pr., Kgl. Wilhelmsgym.
Lang, Otto, s. Pistner.
Lange, Edmund, s. Thukydides.
Lauteschläger, G., Beiträge zur Xenophonlektüre der Obertertia. = Pg. Darmstadt, Ludwig-Georgs-Gym. — 4. 19 f. 27.
Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen. 1901. Halle a. S., Bh. d. Waisenhauses. — 3—12. 17—23. 27—30.
Liermann, Otto, Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum. HG. 18—36. — 4. 8 ff. 11 ff.
Lohr, F., Bemerkungen zu dem neuen Lehrplan im Griechischen. I. ZG. 577 ff. — 4. 7—12. 17—23. 27 f. 30 f.
Lysiae orationes recensuit Theodorus Thalheim. Editio minor. Lipsiae, B. G. Teubner.
Malfertheiner, Anton, Zur Methode der lateinischen und griechischen Privatlektüre. ZöG. 266—274. — 23 f.
Meiser, Karl, Über Platons Euthyphron. = Pg. Regensburg. — 10.
Messer, August, Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preufsischen Gymnasialwesens von 1882—1901. Leipzig, B. G. Teubner. — 3.
Meyer, Ernst, Zur Schulreform. ZG. 1 ff. — 6. 8. 10. 23. 27. 29.
Muff, Christian, Der Zauber der Homerischen Poesie. Vortrag. Sonderabdruck aus dem Jahresb. der Kgl. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften in Erfurt. Neue Folge. Heft XXVI. 1900. Erfurt, Carl Villaret.
— — s. Sophokles.
Müller, Heinrich, Die Übersetzungen in das Griechische nach den neuen Lehrplänen. PW. 370 ff. — 30.
Paulsen, Friedrich, Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert. Braunschweig, Friedr. Vieweg & Sohn. — 1 f. 5 f. 10. 18.
Pistner, Josef, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen in das Deutsche und aus dem Deutschen in das Griechische. 1. Teil: das Nomen und regelmäfsige Verbum auf ω (mit Ausschlufs der Verba liquida). 3. Aufl. besorgt von Otto Lang. München, J. Lindauersche Buchh. (Schöpping). — 24 f. 29.
Ranke, s. Krafft.
Rappold, J., Chrestomathie aus griechischen Klassikern. Zur Erleichterung und Förderung des Übersetzens aus dem Stegreife zusammengestellt. 2. verm. Aufl. Wien, Carl Gerold. — 6. 8—12. 16.
Reiter, H., Präparation zu Herodot. Buch I—III in Auswahl. = Präparationen f. d. Schullektüre griech. und latein. Klassiker. Begründet von Krafft und Ranke. Heft 53. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt O. Goedel. — 9. 17.

Richter, Waldemar, Die Parodos und die Stasima in Sophokles' Trachinierinnen. = Pg. Schaffhausen.
Schenkl, Karl, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische. 1. Teil: Übungsstücke. 2. Teil: Erklärende Anmerkungen und deutsch-griechisches Wörterverzeichnis. 10. Aufl. Prag, Wien, F. Tempsky. Leipzig, G. Freytag. — 25.
Schirlitz, Karl, Der Beweis für die Identität der Tapferkeit und des Wissens in Platons Protagoras. = Pg. Stargard.
Schmitt, H., Präparation zu Herodot. Buch VII in Auswahl. — 9. 17.
— — Präparation zu Thukydides. Buch VI.
— — Präparation zu Thukydides. Buch VII und VIII, 1. — 9. 17. = Krafft und Rankes Präparationen für die Schullektüre. Heft 65. 57. 63. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt, O. Goedel.
Schneider, Gustav, Schüler-Kommentar zu Platons Apologie des Sokrates u. Kriton nebst den Schlufskapiteln des Phaedon. Leipzig, G. Freytag. — 15 f.
Schreiner, Jos., Homers Odyssee ein mysteriöses Epos. Elementarskizzen der drei wichtigsten Örtlichkeiten Ὠγυγίη, Σχερίη, Ἰθάκη, auf historisch-geographischer Basis entworfen. Braunschweig, Richard Sattler.
Simon, J., Präparation zu Xenophons Anabasis. Buch V.
— — Präparation zu Xenophons Anabasis. Buch VI u. VII. = Krafft und Rankes Präparationen für die Schullektüre. Heft 55 u. 59. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt, O. Goedel. — 17.
Sophokles' Oidipus Tyrannos. Zum Gebrauch für Schüler herausgegeben von Christian Muff. Text und Kommentar. Zweite verb. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 14 f.
Sorof, Friedrich Gustav, s. Xenophon.
Stein, Heinrich, s. Herodotos.
Thalheim, Theodorus, s. Lysias.
Thukydides, in Auswahl herausg. von Edmund Lange. Text I, Buch I bis V. — II, Buch VI—VIII. — Zeittafel. — Namensverzeichnis. — Karten. Leipzig, B. G. Teubner. 1895. Kommentar I, zu Buch I—V. — II, zu Buch VI—VIII. Leipzig, B. G. Teubner. 1896. — 15.
Verhandlungen der sechsundvierzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Strafsburg (Elsafs) vom 1.—4. Oktober 1901. Zusammengestellt von M. Erdmann. Leipzig, B. G. Teubner. 1902. — 2 f. 27. 29.
Vogrinz, G., Die homerische Frage in der Schule. Gym. 77 ff. — 20.
Vorlagen zur Einübung der griechischen Schrift. Leipzig, B. G. Teubner.
Wecklein, N., s. Aeschylos.
Weifsenborn, Edmund, Aufgabensammlung zum Übersetzen ins Griechische im Anschlufs an die Lektüre von Xenophons Anabasis für die mittleren Klassen der Gymnasien. 1. u. 2. Heft. 4. verbesserte Aufl. Leipzig, B. G. Teubner.
— — Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische im engeren Anschlufs an Xenophons Hellenika. 1. Heft: Zur Einübung der Kasuslehre 2. verb. Aufl. — 2. Heft: Zur Repetition der griechischen Kasuslehre. 2. verb. Aufl. B. G. Teubner.
— — Wörterbuch zu den Übersetzungsaufgaben im Anschlufs an Xenophons Anabasis und Hellenika. 4. sorgfältig durchgearbeitete Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 25.
— — Leben und Sitte bei Homer. Ein Hilfsheft zur Würdigung und Erklärung von Ilias und Odyssee in deutscher Übersetzung. Mit Abbildungen im Text. Leipzig, B. G. Teubner.
Wetzel, Paul, Betrachtungen über Homers Odyssee als Kunstwerk. = Pg. Breslau, St. Matthias-Gymnasium.
Wetzel, Theodor, Untersuchungen zum XVI. Buch der Ilias.
Wilamowitz-Moellendorff, Ulrich von, Griechisches Lesebuch. I. Text. 2 Halbbände. II. Erläuterungen. 2 Halbbände. Berlin, Weidmann. 1902. — 4. 8—14.
Xenophons Hellenika in Auswahl herausg. von Friedrich Gustav Sorof. Text. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 14.

Xenophontis expeditio Cyri rec. Guilelmus Gemoll. Editio minor. Lipsiae, B. G. Teubner.
Xenophontis Hipparchicus sive de magistri equitum officio rec. Pius Cerocchi. Berolini, Weidmann.

VIII. und IX. Französisch und Englisch.

Ackerknecht, Bemerkungen zur neuen französischen Rechtschreibung. = WK. 7, 466. — 26.
Barnstorff, E. H., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. 4. Aufl. Flensburg, Westphalen. — 46.
Bech, Obl. Dr. M., Zu den fremdsprachlichen Prüfungsarbeiten der preufsischen Realschule. = LL. 66, 67 — 83 (nichts neues).
Bechtel, A., Die Reform der franz. Syntax. = ZR. 26, 266—284. — 26. Internationaler Kongrefs für den Unterricht in den neueren Sprachen, Paris 24.—26. Juli 1900. = ZR. 25, 641—655. — 9. Zur neusprachlichen Lektüre an höheren Lehranstalten. = ZR. 26, 454—461. — 16.
Bechtle, J., Leçons et Lectures zu C. C. Meinholds Bildern für den Anschauungsunterricht. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne. — 43.
Bergmeister, Dr. R., Versuch eines Lehrplanes für den französischen Unterricht an vierklassigen Handelsakademieen. = ZR. 26, 193—206. — 9.
Blumer, Prof. Jos., Bemerkungen zu den auf dem IX. Neuphilologentage zu Leipzig angenommenen Thesen. = ZR. 25, 707—715. — 10. Zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts im allgemeinen und über die Methode Gouin im besonderen. — Ebda. 26, 385—397. — 15.
Böddeker, Prof. Dr., und J. Leitritz, Frankreich in Geschichte und Gegenwart. Nach französischen Autoren zur Einübung der französischen Grammatik. insonderheit zu Böddekers „Die wichtigsten Erscheinungen der französischen Grammatik“. Mit einer Karte von Frankreich und einem Plane von Paris. Leipzig, Rengersche Bh. Gebhardt & Wilisch. — 40.
Boerner, Dr. Otto, Die Hauptregeln der französischen Grammatik nebst syntaktischem Anhang. Ausgabe B. 7. (der Ausgabe B. dritte) Aufl. Leipzig. B. G. Teubner. — 28. La France. Sa Disposition, son Histoire et son Organisation politique et administrative. Sonderabdruck aus der 2. Doppelauflage der Ausgabe A. der Oberstufe etc. Mit einer Karte von Frankreich. Ebda. — 38.
— — und Pilz, Cl., Französisches Lesebuch insbesondere für Seminarien. I. Teil. Mit Wörterverzeichnis und einem Plan von Paris. Leipzig, B. G. Teubner. — 38.
Bretschneider, H., Zur Praxis des französischen Unterrichts. = ZlS. 12, 33—40; 69—83. — 15. Lectures et Exercices. Französisches Lese- und Übungsbuch für Real- und Handelslehranstalten. I. Teil. 3. Auflage. Carlshorst-Berlin, Friedrich. (Zs. f. nfr. Spr. 23, 155: durchweht von Jugendlust und Frohsinn.) — 37.
Breymann, H., Französisches Lehr- und Übungsbuch für Gymnasien. 2. Aufl. München, R. Oldenbourg. — 29.
— — und Schick, J., Münchener Beiträge zur romanischen und englischen Philologie. 20: Die Alliteration bei Ronsard von Dr. Friedrich Köhler. 21: The Pleasant Comedy of Old Fortunatus by Thomas Dekker herausgegeben nach dem Druck von 1600 von Dr. Hans Scherer. 22: Jean de Rotrous Antigone und ihre Quelle von Fr. Ed. Buchetmann. Erlangen, A. Deichert Nachf.
Le Commentaire, Revue actuelle et instructive. Französische Zeitung für deutsche Leser. Düsseldorf. I. Jahrgang. — 58.
Dammholz, Prof. R., Englische Poesie. Mit erläuternden Einleitungen und Noten. 2 Teile. Hannover, Carl Meyer (G. Prior). — 55.
Dax, R., und Debenay, M., English Songs. Auswahl englischer Schul- und Volkslieder. Text, Melodien, Wörterverzeichnis. Paris, H. Welter. — 55.

Deutschbein, Dr. K., Methodisches Irving-Macaulay-Lesebuch mit Vorstufen, Anmerkungen und Anhang. 4. Aufl. Cöthen, Otto Schulze. — 54.
— — Ergänzungshefte zu Deutschbeins Lehrgang enthaltend Einzelsätze und zusammenhängende Übungsstücke herausg. vom Verfasser. 1. Heft: Zu Lektion 1—39; 2. Heft: Zu Lektion 40—61. Cöthen, Otto Schulze. — 47.
— — und Willenberg, Dr. G., Leitfaden für den englischen Unterricht auf Grund der neuen preufsischen Lehrpläne von 1892. I. Teil, 4. verbesserte Aufl. II. Teil, 3. verb. und verm. Aufl. Cöthen, Otto Schulze. — 47.
Dickmann, Otto E. A., Lehrpläne für das Französische und Englische an der Oberrealschule der Stadt Köln. — Pg. d. Orsch. Köln. — 6.
— — und Heuschen, Josef, Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten (= Franz. u. engl. Schulbibl. Reihe A. Bd. 134). Nebst Sonder-Wörterbuch. Leipzig, Rengersche Bh. Gebhardt & Wilisch. — 38.
Dietrich, L., Über Ferienkurse in Besançon. = NS. 9, 485 f. — 25.
Durand, L., und Delanghe, M., Die vier Jahreszeiten für die französische Konversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln. 4. bezw. 3. Auflage. Übungen für die französische Konversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln. 2. bezw. 3. Aufl. Giefsen, E. Roth. — 42.
Ehlers, H., Die neusprachlichen Ferienkurse an der Akademie in Neuchâtel. = SwS. 18, 171. — 25.
Eidam, Chr., Nachdichtung von Byrons Hymne an den Ocean (Childe Harold IV, 178—183). = BbG. 37, 373—378. — 55.
Ellinger, Prof. Dr. J., Über einige Unterschiede zwischen der Syntax des literarischen und der des gesprochenen Englisch. = ZR. 26, 129—141. — 48.
Englert, A., Anthologie des Poètes français modernes. Blütenlese französischer Lyrik des 19. Jhds. 2. verb. Aufl. München, C. H. Beck. — 39.
Faust, Über die Vorbildung zum Studium der neueren Philologie. = PW. 10, 58—60.
Fehse, Dr. Herm., Englisches Lehrbuch nach der direkten Methode für höhere Schulen. Verkürzte Ausgabe. Mit 1 Münztafel, 1 Karte von Grofsbritannien, 1 Plan von London und 7 Skizzen im Text. Leipzig, Rengersche Bh. Gebhardt & Wilisch. — 47.
Fetter, Joh., Lehrgang der französischen Sprache. I. u. II. Teil. 9. Aufl. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. — 29.
— — und Alscher, Rud., Französisches Übungs- und Lesebuch für Mädchenlyceen und verwandte Lehranstalten. I.—V. Teil. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. — 29.
La France, Revue mensuelle. Leipzig, B. G. Teubner. — 58.
Freyberg, B., Über den neusprachlichen Unterricht an den humanistischen Gymnasien Bayerns. = BbG. 37, 175: 225—259. — 3.
Goerlich, Ew., Geography of the British Empire, für den Schulgebrauch bearbeitet. Leipzig, Rengersche Bh. Gebhardt & Wilisch. — 56.
Greif, Dr. W., Der neueste orthographisch-syntaktische Reformerlafs des französischen Unterrichtsministeriums. = ZG. 55, 10—18. — 25. Antwort der Academie française auf den Reformerlafs etc. = Ebda. 193 bis 201. — 26.
Haas, J., Steht im Neufranzösischen der Konjunktiv im Hauptsatze? = SwS. 18, 71—75. Über französische Subordination und über die Behandlung des Konjunktivs im franz. Unterricht. = Ebda. 244—249. Über den Ausdruck der bedingten Kausalität im Französischen. = Ebda. 506—508. — 30.
Hasberg, Dr. Ludw., Die neue französische Orthographie und Vereinfachung der Grammatik. Endgiltiger Erlafs des franz. Unterrichtsministeriums nach der Einigung zwischen dem Unterrichtsrate und der Académie française vom 26. Febr. 1901. Für den Schulgebrauch bearbeitet. 2. Aufl. Leipzig, Rengersche Bh. — 27. Praktische Phonetik im Klassenunterricht, mit besonderer Berücksichtigung des Französischen. Ebda. — 30.

Hengesbach, J., Wörterbuch zu J. Hengesbach, Readings on Shakespeare. Berlin, R. Gaertners Verl. — 54.

Herberich, G., Eine Verordnung des franz. Unterrichtsministers, die Vereinfachung des franz. Grammatikunterrichts betreffend. = PA. 42, 641. — 25. Über den neusprachlichen Teil der Schulordnung für die Realschulen. = BbG. 37, 176 f. — 5. Das neue Lehrprogramm für den Unterricht in den neueren Sprachen an den höheren Schulen Bayerns. = NS. 9, 408 ff. — 5.

Hertel, Dr. Joh., Vereinfachungen der französischen Rechtschreibung und Satzlehre. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 27.

Höflin, Die Vereinfachung der französischen Grammatik. = SwS. 18, 117. — 26.

Holzer, G., Manual of School-Conversation. A Collection of Terms and Phrases used in Teaching English. Berlin, R. Gaertners Verlag. – 56.

Hornemann, Prof. Fr., Zur Vereinfachung des französischen Elementarunterrichts auf Grund des Erlasses vom 26. Febr. 1901. Vorschläge des Vereins für neuere Sprachen in Hannover, nebst einem Begleitwort. Hannover, Carl Meyer. — 27.

Huendgen, Über Lauttafeln und ihre Verwendung beim englischen Unterrichte. = Gm. 19, 117—124. — 24.

Jaeger, Franz, Die Absolutorialaufgaben aus der französischen Sprache zusammengestellt. 8. vervollständigte Auflage durchgesehen von Gym.-Prof. Dr. Friedrich. Würzburg, Stahelsche Verlags-Anstalt. – 41.

Jaeger, O., Die Reform der französischen Rechtschreibung und Syntax. = WK. 7, 415—426. — 26.

Kanzler, Ferienkurse in Grenoble. = SwS. 18, 108. — 25.

Kellner, L., Ein österreichisches Institut für englische Sprache in England. = ZR. 26, 449. — 25.

Klausing, Dr. Gust., Die Schicksale der lateinischen Paroxytona im Französischen. Eine sprachgeschichtliche Untersuchung. Kiel, R. Cordes.

Klinger, Dr. Ludw., Über die Tragödien Casimir Delavignes. III. (Schluſs. Pg. städt. ev. Gym. Waldenburg in Schlesien. 1901.

Klöpper, Dr. Clemens, Französisches Real-Lexikon. Lief. 19—27. Leipzig, Rengersche Bh. — 57.

— — Shakespeare-Realien. Alt-Englands Kulturleben im Spiegel von Shakespeares Dichtungen. Dresden, G. Kühtmann. — 57.

— — Neusprachliche Abhandlungen aus den Gebieten der Phraseologie, Realien, Stilistik und Synonymik unter Berücksichtigung der Etymologie. 10: Schulgrammatik und Schriftsteller. Syntaktische und stilistische Beiträge zum modernen franz. Sprachgebrauch von Dr. H. Schmidt. 11: Einige Kapitel aus der franz. Stilistik von Dr. Clemens Klöpper. Dresden, C. A. Koch. — 46.

Koch, Prof. Dr. John, Praktisches Lehrbuch zur Erlernung der französischen Sprache. I. Teil: Elementarbuch (Praktisches Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache für Fortbildungs- und Fachschulen wie zum Selbststudium mit Unterstützung von A. Sohier bearbeitet). 5. und 6. verbesserte Aufl. Berlin, E. Goldschmidt. – 28.

Kreuser, E., Summer Meeting and University Extension in Cambridge. August 1900. = Bbl. Anglia. 11, 363—378. — 25.

Kriete, Dr. Fritz, Jerome K. Jerome, Three Men on a Bummel. Zum Schulgebrauch ausgewählt und mit Anmerkungen und einem Wörterbuch versehen. Halle, H. Gesenius. — 54.

Kron, Dr. R., Petit Vocabulaire explicatif des mots et locutions contenus dans Le Petit Parisien et dans En France. Karlsruhe, J. Bielefeld. — 45. — Stoffe zu franz. Sprechübungen über die Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens. Dazu: Begleitwort und Frageschule. Ebda. — 45. — Zur Reform der französischen Rechtschreibung. = Gm. 18. 769—776. — 25.

Kühn, K., Französisches Lesebuch (Unterstufe). 8. Aufl. Bielefeld. Velhagen & Klasing. — 38.

Laband, Prof. Dr., Allerlei Wünsche. = BbS. 16, 55 f. — 6.

Lagarde, L., La Clef de la Conversation française. 2 ième édition revue, corrigée et considérablement augmentée. Berlin, R. Gaertners Verl. — Vgl. Jb. XV, 31.

Lange, Dr. Paul, Zur Reform unserer neusprachlichen Schulausgaben. Leipzig, Rofsbergsche Hofbh. — 17.

Lentz, Prof. Dr., Die neuen Lehrpläne. = ZR. 13, 4. — 6.

Lotsch, Fr., Die neue französische Orthographie vom 26. Febr. 1901. Für die deutschen Schulen bearbeitet. Potsdam, A. Stein. — 27.

— — Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig, Rengersche Bh. — 41.

— — Exercices de Style. Ebda. — 46.

Loev, E. von, Internationaler Kongrefs für fremdsprachlichen Unterricht in Paris. = NL. 9, 215 f. — 9.

Lüdecking, Dr. Heinr., Französisches Lesebuch. 2. Teil: für mittlere und obere Klassen. 11., nach den neuen Lehrplänen und Bestimmungen eingerichtete und vermehrte Auflage, herausgegeben von Hermann Lüdecking. Leipzig, Amelangs Verl. — 37.

Mackenroth, V., Mündliche und schriftliche Übungen zu Kühns französischen Lehrbüchern. Zwei Teile. Ein Lehrerheft. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 38.

Meier, Dr. Konrad, und Afsmann, Dr. Bruno, Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache. Ausgabe für Anstalten mit dreijährigem Kursus. Teil I: Englischer Lehrgang. — 48. Teil II: Englisches Lese- und Übungsbuch B. Oberstufe. — 47. Leipzig, Dr. Seele & Co.

Metzger, J., Über Sammlung französischer und englischer Schulredensarten. = SwS. 18, 216 f.. — 45.

Miller, J., Bemerkungen über die Thesen zum französischen Unterricht an Mittelklassen der Gymnasien. = SwS. 18, 202. — 6.

Modlmayr, H., Begründung der These: In der 8. und 9. Gymnasialklasse ist die Stundenzahl im Französischen um je eine zu erhöhen. = BbG. 37, 397—400. — 5.

Mühlefeld, Prof. Dr. K., Französische und englische Gedichte in metrischer Übertragung. Pg. d. Rgym. Osterode am Harz. — 40.

Münch, W., Der Betrieb der neueren Sprachen seit 1890. = NS. 9, 65—84. — 12.

Neudecker, G., Die Zukunft des fremdsprachlichen Unterrichts auf den Gymnasien. = BbG. 37, 525—539.

Neumann, A., Führer durch die Städte Nancy, Lille, Caen, Tours, Montpellier, Grenoble, Besançon für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen. Marburg, N. G. Elwertsche Verlagshdlg. — 25.

Oréans, Prof. Dr. Karl, Die Leyguesche Reform der franz. Syntax und Orthographie und ihre Berechtigung. Ein historisch-grammatische Skizze. Karlsruhe, J. Bielefeld. — 28.

Oschinsky, Dr. Hugo, Gesellschaftliche Zustände Englands während der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts im Spiegel Fieldingscher Komödien. Pg. des Friedrichs-Rgym. Berlin. Berlin, R. Gaertners Verl. (Hübsche Studie.)

Pacius, Prof. Dr. A., Beitrag zum Anfangsunterricht in der franz. Sprache. Jb. des Grofsherzogl. Bad. Gym. zu Konstanz. — 46.

Plattner, Ph., Paris et autour de Paris. Pg. d. 4. städt. Rsch. zu Berlin. 1901. 1902. Berlin, R. Gaertners Verl. — 34.

Polentz, OL. E., Die Funktionen des franz. Relativpronomens 'lequel'. II. Pg. d. Andreas-Rgym. Berlin. Berlin, R. Gaertners Verl. — 30.

Quayzin, H., Au Seuil de la Littérature et de la Vie littéraire faisant Suite aux Premiers Essais et aux Premières Lectures du même auteur. Stuttgart, Ad. Bonz & Co. — 37.

Rahn, J. R., A travers Paris et la France. Recueil de gravures à l'usage de la conversation française. 28 Gravures de genre. Choisies, graduées et expliquées. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — Wörterbuch zum Bilderatlas für französische Konversation etc. Ebda. — 43.

Regel, Prof. E., Lesestücke und Übungen zur Einübung der Syntax, enthalten in Gesenius-Regel, Englische Sprachlehre. Halle, H. Gesenius. — 57.

Reiniger, Prof. G., Der Erlafs des franz. Unterrichtsministers usw. = Msch. 15, 124—132. — 25. — Zur endgültigen Vereinfachung des Unterrichts der franz. Syntax. = Ebda. 322. — 26.

Robolsky, Dr. H., English-Journal-Français. Französisch-Englisches Lern- und Übungsblatt. 10. Jahrg. Leipzig, Rengersche Bh. — 57.

Rolfs, Prof. Dr. L. E., Illustrated Map of London. Leipzig, Rengersche Bh. — 55.

— — und Haag, Th. van, Paris. Kommentar zu Rolfs' Plan Pittoresque und Plan Monumental de la Ville de Paris. Mit einem farbigen Plan von Paris. Ebda. — 41.

Scheibert, L., Betrachtungen über Haupterfordernisse in der Anlage französischer Schulgrammatiken im Anschlufs an das Ulbrichsche Elementarbuch der franz. Sprache für höhere Lehranstalten. II a. = PA. 43, 463—469. — 22.

Scheifers, Prof. Dr. B., On the 'Sentiment for Nature' in Miltons Poetical Works. Jb. d. Rsch. Eisleben.

Schenk, Alb., Paris pédagogique. Kiel, R. Cordes. — 42. — Études sur le Rime dans Cyrano de Bergerac de M. Rostand. Ebda. — Vive le rire! Recueil de jeu de mots etc. Ebda. (Kein Schulbuch.)

Schiele, Die Vereinfachung des Unterrichts in der französischen Syntax nach den Erlassen des Unterrichtsministers Leygues vom 31. Juli 1900 und vom 26. Febr. 1901. = WK. 7, 228—241; 266—284. — 26.

Schmidt, Schulgrammatik und Schriftsteller. Syntaktische und stilistische Beiträge zum modernen französischen Sprachgebrauch. = Neusprachliche Abhandlungen herausgegeben von C. Klöpper. 10. Heft. Dresden, C. A. Koch. — 30.

Schoppe, Ein Ferienkursus in Grenoble. = Gm. 28, 853—858.

Schrader, Dr. B. A., Description of Langenberg for English Conversational Lessons. Langenberg, J. Joost. — 56.

Schultz, C., Das Einheitsreformgymnasium. = ZR. 13, 46—49. — 15.

Schwarz, Prof. Dr. P., Welchen Nutzen kann der englische Unterricht auf dem Gymnasium anderen Lehrfächern bringen? Jb. Kgl. Gym. Quedlinburg. Ostern 1901. — 8.

Seeger, Prof. Alois, Ein österreichisches Institut für neufranzösische Sprache in Paris. = ZR. 26, 321—330. — 24.

Ségur-Cabanac, le comte Victor de, Grammaire de la langue française à l'usage des Allemands et des Français d'après un nouveau système en 28 Entretiens. 2 Teile (Partie française — Partie allemande). Würzburg, Ballhorn & Cramer Nachf. — 29.

Selge, P., Über das Lesen und Lernen französischer Gedichte an Realschulen. = LL. 67, 66—77. — 18. — Was soll im franz. Unterricht auf der Rsch. gelesen werden? Zs. f. nfrz. Spr. 23, 231—239. — 17.

Steuerwald, Dr. W., Übersetzung der Absolutorialaufgaben aus der französischen und englischen Sprache an den humanistischen Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen Bayerns. 3. verm. Aufl. Stuttgart, Muth. — 41.

Stier, G., Causeries françaises. Ein Hilfsmittel zur Erlernung der französischen Umgangssprache. Für sämtliche höhere Lehranstalten, Fortbildungsschulen, Pensionate, sowie zum Selbststudium. 2. durchgesehene und vermehrte Aufl. Cöthen, Schulze. — 44.

Stoffel, C., 'Must' in modern English. = Engl. Studien. 28, 294. — 48.

Strotkötter, G., La vie journalière oder Konversationsübungen über das tägliche Leben in französ. und deutscher Sprache. Leipzig, Teubner. — 44.

Thiergen, O., English Lessons. Kurze praktische Anleitung zum raschen und sicheren Erlernen der englischen Sprache für den mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch. Leipzig 1900, Teubner. — 56.

Towers-Clark, E., Die 4 Jahreszeiten in der englischen Konversationsstunde. 4. Aufl. Giefsen, Roth. — 57.

Troost, Prof. Dr. K., Über neuphilologische Bestrebungen und ihre Bedeutung für den Lehrer der alten Sprachen und des Deutschen. Jb. d. Kgl. Gym. Beuthen O.-S. — 16.
Unruh, Ferd., Sammlung französischer Gedichte. Proben aus der Lyrik des 19. Jhds. nebst einem Anhange von Fabeln. Mit beigefügter Verteilung nach Klassen. I. Teil: Kanon. Metrische Vorbemerkungen. Texte. Literarhistorische Übersicht. Gotha, F. A. Perthes. — 39.
Urbat, R., Die schriftlichen Arbeiten im Französischen und die Reifeprüfung auf den Gymnasien. = ZG. 54, 769—771. — 6.
Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. Nebst einem Anhange von Gutachten. Herausgegeben im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. 2. unveränderte Aufl. Halle a. S., Bh. des Waisenhauses. — 2. 6. 10.
— der Direktorenkonferenz der Provinz Schlesien. 1901. — 20—22.
— des IX. allgemeinen deutschen Neuphilologentages vom 4.—7. Juni 1900 zu Leipzig. Herausgegeben von dem Vorstande des Verbandes. Hannover, C. Meyer. — 9.
Vick, Obl. Emil, Étude sur l'Art poétique de Boileau. Pg. Güstrow. 1901.
*Vietor und Dörr, Englisches Lesebuch. Unterstufe. 6. Aufl. I. Teil. Leipzig, B. G. Teubner. — 54.
Walter, Max, Englisch nach dem Frankfurter Reformplan usw. Marburg, N. G. Elwertsche Verlh. — 15.
Wasserzieher, Dr. Ernst., Sammlung französischer Gedichte für deutsche Schulen. Leipzig, R. Gerhard. — 39.
Wendt, Prof. Dr. G., Das Vokabellernen im französischen Anschauungsunterricht. Leipzig, Teubner. — 19. 16.
Willert, H., Erläuterungen zu französischen Schriftstellern im Anschlufs an Schulausgaben. Beil. zum Jb. d. Luisenschule zu Berlin. Ostern 1902. Berlin, R. Gaertners Verl. — 37.
Winkler, A., Die Sprachmethode im Lichte der praktischen Psychologie. = Msch. 14, 364—390. — 14.
Wohlfeil, Dr. P., Der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmethode. Ein offenes Wort über den neusprachlichen Reformunterricht an unseren höheren Schulen. Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verlag. — 13.
Worden, J. Perry, Longfellow's Tales and their Origin. = Anglia. 23, 316 bis 322. — 54.

— — — —

Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit für Schule und Haus. Herausgegeben von Dr. J. Klapperich. Glogau, Flemming. — 50.
English Library. Dresden, Kühtmann. — 52.
Französisch-englische Klassikerbibliothek herausgegeben von J. Bauer und Th. Link. München, J. Lindauersche Bh. — 35. 52.
Französische und englische Schulbibliothek herausgegeben von Otto E. A. Dickmann. Leipzig, Renger. — 35. 53. 56.
Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Leipzig, G. Freytag. — 36. 49.
Gerhards französische Schulausgaben. Leipzig, R. Gerhard. — 36.
Modern English Authors. Berlin, Herbig. — 52.
Neusprachliche Reformbibliothek herausgegeben von Dr. B. Hubert und Dr. M. Fr. Mann. Leipzig, Rofsbergsche Hofbh. — 53.
Perthes Schulausgaben. Gotha, F. A. Perthes. — 33. 51.
Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 30—33. 48.
Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach. Berlin, R. Gaertners Verl. — 36. 50.
Weidmannsche Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Berlin, Weidmann. — 35.

X. Geschichte.

Adler, Prof. Dr. A., Leitfaden der Volkswirtschaftslehre zum Gebrauch an höheren Fachlehranstalten usf. Leipzig, J. M. Gebhardt. — 52.

*Bärwinkel, D. Dr., Gustav Adolf in der Geschichte und im Devrientschen Volksschauspiel. Erfurt, C. Villaret.

Baumgarten, s. Wagner.

Baur, Wilhelm, Das Leben des Freiherrn von Stein. 5. billige Auflage. Berlin, Reuther & Reichard. — 81.

Bausteine zur preufsischen Geschichte herausgegeben von Dr. M. Blumenthal. I. Jahrg. Heft 1: Die Konvention von Tauroggen von Dr. M. Blumenthal. Heft 2: Königsberg und Ostpreufsen zu Anfang 1813 von Maximilian Schultze. Berlin, Rich. Schroeder. — 79 ff.

Beck, Dr. Joseph, Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte. 30. Aufl. Neu bearbeitet von Dr. Ludwig Viereck. Karlsruhe, Braunsche Hofbuchdruckerei. — 37.

Beiträge und Forschungen, Urkundliche, zur Geschichte des preufsischen Heeres. Herausgegeben vom Grofsen Generalstabe, Kriegsgeschichtliche Abteilung II. Heft 1. Die Anfänge der alten Armee. Teil I, von Jany. Heft 2. Briefe preufsischer Soldaten 1756/57. Berlin, Mittler & Sohn. — 78.

*Beringer, H., Notizen und Zahlen. Statistisches Nachschlagebüchlein. Berlin, Deutscher Verlag.

Berlepsch, K., Preufsischer Staatsminister a. D. Freiherr von, Soziale Entwickelungen im ersten Jahrzehnt nach Aufhebung des Sozialistengesetzes. Vortrag. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 90.

Berner, E., Jahresberichte der Geschichtswissenschaft im Auftrage der historischen Gesellschaft zu Berlin. XXII. Jahrg. 1899. Berlin, R. Gaertners Verl. — 60.

Bibl, Dr. Victor, Die Einführung der Katholischen Gegenreformation in Niederösterreich durch Kaiser Rudolf II. 1576—80. Innsbruck, Wagner. — 76 f.

Blumenthal, Dr. Max, s. Bausteine.

*Boehm, Prof. Dr. O., Die Volkshymnen aller Staaten des Deutschen Reiches. Wismar, Hinstorff.

Bothe, Fr., Wort und Bild im Geschichtsunterricht. PA. 43, S. 88—113, 177—185, 393—420. — 14 ff., 34.

*Böttiger, Bruno, Allgemeine Religionsgeschichte. Eine kurzgefafste Darstellung der wichtigsten aufserchristlichen Religionen. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung.

Brenning, Prof. Dr. Emil, Geld und Währung. Zwei Vorträge. Berlin, F. Wunder. — 91.

Broicher, Dr. E. J., Das Kaiser-Wilhelm-Denkmal auf Hohensyburg. Festschrift zur Enthüllung. Essen, Baedeker. — 92.

Bücking, Dr. Wilhelm, Geschichtliche Bilder aus Marburgs Vergangenheit. Marburg, N. G. Elwert. — 92.

Bülow, Dr. Georg, Thomas Babington Macaulay, sein Leben und seine Werke. Pg. Gym. Schweidnitz. — 84.

Carus, OL. Otto, Beiträge zu einem tabellenförmigen Leitfaden für den Geschichtsunterricht in U II. Pg. Luckau. — 26 f.

Cauer, Dr. Eduard, Geschichtstabellen zum Gebrauch auf höheren Schulen mit einer Übersicht über die Brandenburgisch-preufsische Geschichte usf. 34. Aufl. besorgt von Dr. Paul Cauer und Dr. Friedrich Cauer. Breslau, Trewendt. — 54.

Dahmen, Dr. Joseph, Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte. Für die VI höherer Schulen. Mit 51 Abbildungen in Schwarzdruck und 4 Karten in Farbendruck. Leipzig, F. Hirt & Sohn. — 35.

„Dalles, König“, eine nationalökonomische Phantasie. Hamburg, Verlagsanstalt u. Druckerei A.-G. — 92.

Duhr, Bernhard, S. J., Die Jesuiten an den deutschen Fürstenhöfen des 16. Jahrhunderts. Freiburg, Herder. — 76.

Eckerlein, Prof. Dr. Johannes, Die Fürsorge der Hohenzollern für die Landwirtschaft im 18. Jahrhundert. Pg. Gym. Halberstadt. — 89.
Ellinger, Georg, Philipp Melanchthon. Berlin, R. Gaertners Verl. — 75 f.
Erckert, Generalleutnant a. D. Roderich von, Wanderungen und Siedelungen der germanischen Stämme in Mitteleuropa von der ältesten Zeit bis auf Karl den Grofsen. Auf 12 Kartenblättern. Berlin, Mittler & Sohn. — 57.
Fafsbänder, Dr. Franz, Auszug aus Annegarns Weltgeschichte für Schulen. Münster i. W., Theissingsche Bh.
*Fehr, Prof. Dr. J., Prinz Eugen Feldherr und Staatsmann 1663—1736. Frankfurter zeitgemäfse Broschüren. XIX, 11. Hamm, Breer & Thiemann.
Fischer, Dr. Ernst, Archäologische Erinnerungen an eine Studienreise in Griechenland. Pg. J.-Gym. Breslau. — 52.
Freeman, Edward A., Geschichte Siziliens. Deutsche Ausgabe von Bernhard Lupus. Bd. III: Die Angriffskriege Athens und Karthagos. Mit 4 Karten. Leipzig, B. G. Teubner. — 68.
Fuchs, Prof. Dr. C. J., Volkswirtschaftslehre. Sammlung Göschen 133. Leipzig, G. J. Göschen. — 91.
Gaede, Dr. Udo, Zur Behandlung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Fragen im Geschichtsunterricht der höheren Schulen. LL. 69, S. 47—62. — 21.
Gebhardt, Bruno, Handbuch der deutschen Geschichte. 2. Aufl. Bd. I: Von der Urzeit bis zur Reformation. Bd. II: Von der Reformation bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Stuttgart, Union. — 74.
Gelhorn, Dr. Johannes, Geographische und Geschichtszahlen (Anhang: Stammtafeln). 2. Aufl. Zwickau, Richtersche Bh. — 54.
Giese, Dr. August, Zum Abschlufs des Geschichtsunterrichts auf höheren Lehranstalten. Pg. 9. Realschule zu Berlin. Berlin, R. Gaertners Verl. — 18. 22 f.
— — Kleine Staatskunde. Allgemeine Geschichtskunde und deutsche Bürgerkunde. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verl. — 24.
Görlitz, Woldemar, Die historische Forschungsmethode Johann Jacob Mascovs. Leipziger Studien VII, 4. Leipzig, B. G. Teubner. — 61.
Gruppe, Dr. O., Griechische Mythologie und Religionsgeschichte. 2. Hälfte, 1. Lieferung. Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft. Herausgegeben von Dr. Iwan v. Müller. V., zweite Hälfte, 2. Abteilung, 1. Lieferung. München, C. H. Beck. — 70.
Hacks, Dr. Jakob, Kritik der Marxschen Werttheorie. Teil I. Pg. Rsch. Kattowitz. — 91.
Halban, Univ.-Prof. Dr., Rechtsunterricht an Mittelschulen. ÖM. XV, 103 f. — 20.
*Heinze, W., Die Geschichte für Lehrerseminare. Teil I: Das Altertum. Mit 5 Liedertafeln zur Kunstgeschichte. 2. Aufl. Hannover, Carl Meyer.
Hemme, Frof. Dr. Ad., Abrifs der griechischen und römischen Mythologie mit besonderer Berücksichtigung der Kunst und Literatur. Hannover, Nordd. Verl.-Anst. O. Goedel. — 52.
Hermann, E., Zum Geschichtsunterricht. PA. 280—285. — 14.
Heyd, H., Ein Vierteljahr verwundet und gefangen in Frankreich im Kriege 1870/71. Karlsruhe, J. J. Reiff. — 93.
Heymann, Th., und A. Übel, Aus vergangenen Tagen. Kommentar zu Ad. Lehmanns kulturgeschichtlichen Bildern. 5. Aufl. Heft 1. Leipzig, F. E. Wachsmuth. — 59.
Hirsch, Dr. Ferdinand, Mitteilungen aus der historischen Literatur. XXIX. Jahrg. Berlin, R. Gaertners Verl. — 60.
Hirzel, Die alte Geschichte und der neue Lehrplan. KW. VIII, 220—226. vgl. ib. 6—8. — 10.
*Huber, Nikolaus, Die Sagen vom Untersberg. 90 Sagen in 14 Abteilungen. Salzburg, Dieter.
Hula, Dr. Eduard, Römische Altertümer. Mit 1 Plan der Stadt Rom und 60 Abbildungen. Leipzig, G. Freytag. — 51.

Hülsen, Christian, Romae veteris tabula in usum Scholarum descripta. Berolini, D. Reimer. — 56 f.
Jäger, O., Landesgeschichte und Geschichtsunterricht. HG. XII, 234—236. — 19.
*Jahnke, Dr. Richard, Vaterländische Gedichte aus der Zeit der Befreiungskriege. Teil I: Text. Leipzig, H. Bredt.
Jahresberichte, s. Berner.
Jaenicke, Dr. Hermann, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehransalten. Teil I: Das Altertum. 3. verb. Aufl. Berlin, Weidmannsche Bh. — 46.
Jany, s. Beiträge, Heft 1.
Jastrow, Dr. J., und Winter, Dr. Gg., Deutsche Geschichte im Zeitalter der Hohenstaufen. Bd. II. 1190—1273. Stuttgart, J. G. Cotta Nachf. — 75.
Jenkner, Prof. Dr. Hans, Die wichtigsten Ereignisse der Staaten- und Kulturgeschichte in 170 Jahreszahlen. 2. verm. und verb. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 54.
*Jöris, Dr. Martin, Erzählungen für den ersten Geschichtsunterricht. Ausgabe A.: Aus der alten und deutschen Geschichte. Ausgabe B.: Aus der deutschen Geschichte. Auf Grund der preufsischen Bestimmungen für höhere Mädchenschulen bearbeitet. Leipzig, G. Freytag.
Joseph, Prof. Dr. D., Heinrich Schliemann. Bedeutende Männer aus Vergangenheit und Gegenwart. Herausg. von H. Fr. v. Ossen. No. 5. Berlin, H. Schildberger. — 88.
*Kaiser, Rektor W., Bilder und Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für Mittel-, Bürger- und gehobene Volksschulen, sowie für Töchterschulen. 4. verb. Doppel-Aufl. Hannover, Carl Meyer.
Kalthoff, Dr. A., Die Philosophie der Griechen auf kulturgeschichtlicher Grundlage. Berlin, C. A. Schwetschke & Sohn. — 72.
Kanon der Jahreszahlen für den Geschichts- und Religionsunterricht am Stadtgymnasium zu Halle a. S. Halle a. S., Fr. Starke. — 53.
Kaerst, J., Geschichte des hellenistischen Zeitalters. Bd. I: Die Grundlegung des Hellenismus. Leipzig, B. G. Teubner. — 67 f.
Katechismus der deutschen Reichsverfassung. In für jedermann allgemein-verständlichen Fragen und Antworten verfafst von einem württembergischen Staatsbeamten. Stuttgart, Staehle & Friedel. — 91.
Kerschensteiner, Dr. Georg, Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. 2. Aufl. Erfurt, C. Villaret. — 90.
Kittel, Dr. Otto, Wilhelm v. Humboldts geschichtliche Weltanschauung im Lichte des klassischen Subjektivismus der Denker und Dichter von Königsberg, Jena und Weimar. Leipziger Studien VII, 3. Leipzig. B. G. Teubner. — 62.
Kleinknecht, Lesebuchwünsche und andere Schmerzen eines Deutschlehrers an Oberklassen. KW. VIII, 24—29. 55—61. 93—99. — 26.
Klett, Th., Zum Unterricht in alter Geschichte. KW. VIII, 293—297; vgl. ib. 226 f.
— — Zum Geschichtsunterricht am Obergymnasium. SWS. 78—80. — 10 ff.
Knapp, Th., Zum Geschichtsunterricht am Obergymnasium. SWS. XVIII.
— — Über den Unterricht in alter Geschichte am Obergymnasium. SWS. XVIII, 127 f. — 10.
Koch, Dr. Julius, Der Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe gymnasialer Lehranstalten. Pg. Wilmersdorf bei Berlin. BG. — 17 f.
*Köhler, Bruno, Allgemeine Trachtenkunde. V. Teil. Neuere Zeit, Abt. 1. Univ.-Bibl. 4172/73. Leipzig, Ph. Reclam jr.
Koerner, Philipp, Erinnerungen eines Einjähr.-Freiwilligen vom 2. bad. Grenadierregiment in dem Feldzug 1870/71. Karlsruhe, J. J. Reiff. — 93.
Krone, Dr. Rudolf, Grofsherzog Friedrich v. Baden, Reden und Kundgebungen 1852—1896. Freiburg i. B., P. Waetzel. — 82.
Landau, Wilhelm Freiherr von, Die Phoenizier. Der alte Orient II, 4. Leipzig, J. C. Hinrichs Verl. — 63.

Lehmann, C. F., Beiträge zur alten Geschichte in Verbindung mit Beloch, Busolt usf. usf. herausgegeben. Bd. I, Heft 1. Leipzig, Dieterich. — 64.
Liemann, Dr. Otto, Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum. HG. XII, 18—36. — 24 f.
*Lirk, Joseph, Vaterländische Sagen im Unterricht der unteren Gymnasialklassen. Pg. K. A.-G. Regensburg. — Berührt nur den deutschen Unterricht.
Loening, E., Grundzüge der Verfassung des Deutschen Reiches. Aus Natur und Geisteswelt 34. Leipzig, B. G. Teubner. — 91.
Lübke, Wilhelm, Die Kunst des Mittelalters. Vollständig neu bearbeitet von Prof. Dr. Max Semrau. Mit 5 farbigen Tafeln und 436 Abbildungen im Text. Stuttgart, Paul Neffs Verl. — 84 f.
Luckenbach, Dr. H., Antike Kunstwerke im Klassischen Unterricht. Pg. Gym. Karlsruhe. — 31 ff.
Lupus, s. Freeman.
Marcks, Dr. J. F., Die römische Kaiserzeit im Unterricht unserer höheren Schulen. ZG. 55 (NF. 25), S. 385—401. — 6. 29 f.
Matthias, Dr. Franz, Über Pytheas v. Massilia und die ältesten Nachrichten von den Germanen. Teil I. Pg. Luisenschule, Berlin. — 72.
Matthias, Dr. Th., Bismarck als Künstler nach den Briefen an seine Braut und Gattin. Leipzig, Brandstetter. — 81.
Meiners, Leitfaden der Geschichte für höhere Lehranstalten. I. Leitfaden der alten Geschichte für IV. Leipzig, B. G. Teubner. — 40 ff.
Mertens, Dr. Martin, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Teil II und III. 3. und 4. verb. Aufl. Freiburg, Herdersche Verlagshandlg. — 40.
*Meyer, G., Das deutsche Volkstum. Meyers Volksbücher No. 1263. Leipzig, Bibliograph. Institut.
Michael, Emil S. J., Kritik und Antikritik in Sachen meiner Geschichte des deutschen Volkes. Heft 2. Der Rezensent im Historischen Jahrbuch der Görresgesellschaft. Freiburg, Herder. — 75.
Michaelis, s. Springer.
Milukow, Paul, Skizzen russischer Kulturgeschichte. Deutsche autor. Ausgabe von E. Davidson. II. Bd. Leipzig, O. Wigand. — 83.
Minos, Johannes, Ein neuentdecktes Geheimschriftsystem der Alten. Leipzig, G. Focks Bh. — 72.
Müller-Bohn, Hermann, Die Königin Luise und ihre Zeit. Beschreibender Text zu: „Die Königin Luise“ von Professor Carl Röchling u. a. Berlin, Paul Kittel. — 60.
Müllhaupt, F., s. Poirier.
Neubauer, Dr. Friedrich, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Teil III: Lehrbuch der Geschichte des Altertums für OII. 2. Aufl. Teil IV: Deutsche Geschichte bis zum Westfälischen Frieden (UI). 2. Aufl. Halle, Bh. d. Waisenhauses. — 47.
Neuwirth, s. Springer.
Nitzsche, Prof. Dr. Richard, Über die griechischen Grabreden der klassischen Zeit. Teil I. Pg.-Abhandlung. Altenburg, Schnuphase. — 72.
Nübling, Eugen, Die Handelswege des Mittelalters. Ulm, Gebrüder Nübling. — 75.
Parow, Prof. Dr. Walter, Die Grundzüge der Verfassung Englands in organischer Entwicklung. Pg. Fr.-W.-Oberrealschule Berlin. Berlin, R. Gaertners Verl. — 84.
Pastor, Willy, Berlin wie es war und wurde. Berlin, G. H. Meyer. — 92.
Philippson, Martin, Der Grofse Kurfürst, Friedrich Wilhelm von Brandenburg. 2. Teil: 1660—1679. Berlin, Cronbach. — 77.
Poirier-Delay, Louis, und Müllhaupt, F., Historischer Atlas der Schweiz mit erklärendem Text. Zum Gebrauch für Sekundarschulen und andere Lehranstalten. Bern, Boneff. — 58.
Poschinger, Margarethe von, Kaiser Friedrichs Tagebücher über die Kriege 1866 und 1870/71, sowie über seine Reisen nach dem Morgenlande und nach Spanien. Jena und Berlin, H. Costenoble. — 82.

Pusch, Dr. H., Von Hausstand und Haushalt einer Thüringer Bürgerfamilie im 16. Jahrhundert. Pg. Rgym. Meiningen. — 89.
*Rassow, Dr. H., Deutschlands Seemacht. 10. Aufl. (13. Hunderttausend.) Ausg. E. in Heftform. Elberfeld, Baedeker.
Reichardt, C., Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Erziehung. NJ. 1900, S. 477—494. — 12 ff.
Reichau, Prof. Dr. Heinrich, Die Entwicklung der Plastik bei den Griechen. — 33 f.
*Reichesberg, Dr. N., Schweizerische Blätter für Wirtschafts- und Sozialpolitik. IX. Jahrg. Heft 4. Bern, Sturzenegger.
Reicke, Emil, Der Lehrer. Monographieen zur deutschen Kulturgeschichte. IX. Leipzig, E. Diederichs. — 89.
*Richter, Prof. Dr. J. W. Otto, Deutscher Sagenschatz. III. Nordostdeutschland, die Provinzen Brandenburg, Schlesien, Posen, Pommern, Preufsen. Glogau, C. Flemming.
Rietschel, Professor, Weihnachten in Kirche, Kunst und Volksleben. Mit 4 Kunstbeilagen und 152 Abbildungen. Sammlung illustrierter Monographieen. Herausg. v. Hanns von Zobeltitz. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 89.
Risch, Paul, Friedrich der Grofse. Beschreibender Text zu „Der alte Fritz" von Prof. Carl Röchling und Richard Knötel. Berlin, Paul Kittel. — 60.
Ritter, Moriz, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Gegenreformation und des Dreifsigjährigen Krieges. 1555—1648. Bd. III, 1. Hälfte: Geschichte des Dreifsigjährigen Krieges. Erster Teil. S. 1—320. Stuttgart, J. G. Cotta Nachf. — 76.
Schaefer, Prof. Dr. Th., Die Einwirkung des Volkes der Luceres und der Etrusker auf die Entstehung Roms. Pg. Handelsschule Bremen. — 72.
Schaumkell, Lic. Dr. Ernst, Herder als Kulturhistoriker. Ludwigslust, Hinstorffsche Hofbh. — 61.
Scheftlein, Dr. H., Genealogischer Schulatlas. Regensburg, H. Bauhof. — 55.
Schenk, Direktor Dr. K., Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Leipzig, B. G. Teubner. Teil VI. UII, Ausgabe A und B. Neuere Geschichte. 1740—1888, von Direktor Prof. E. Wolff. — 43 ff. Dasselbe Teil IX, OI. — 47 ff.
Schlecht, Geschichte in IV. PW., S. 212 f. — 16.
*Schlossers, Fr. Chr., Weltgeschichte für das deutsche Volk. Von neuem durchgesehen und ergänzt von Dr. Oskar Jäger und Dr. Franz Wolff. 5. Ausgabe. 25. Jubiläumsauflage. Vollständig in 100 Lieferungen. Lieferung 1. Berlin, O. Seehagens Verl.
Schmidt, Max C. P., Realistische Chrestomathie aus der Literatur des klassischen Altertums. In 3 Büchern. III. Buch. Mit 26 Figuren. Leipzig, Dürrsche Buchh. — 55.
Schneegans, G., Molière. Geisteshelden, 42. Bd. Berlin, Ernst Hofmann & Co. — 84.
Schneider, Prof. Dr. E. R., Abrifs der römischen Altertumskunde für Gymnasien. Pg. Gym. Bautzen. — 51.
Schoeber, Dr. R., Das Staatsideal Platos. Pg. Rgym. Elbing. — 72.
Schultze, Maximilian, s. Bausteine Heft 2.
*Schumann, Dr. Gottlob und Heinze, Wilhelm, Leitfaden der preufsischen Geschichte. 4. Aufl. Herausgegeben von Karl Dageförde. Hannover, Carl Meyer.
Schvarcz, Julius, Die Demokratie. Bd. I: Die Demokratie von Athen. Bd. II: Die römische Massenherrschaft. 2. Ausgabe. Leipzig, Ed. Avenarius. — 70 f.
Seeck, Otto, Geschichte des Unterganges der antiken Welt. Band II. Berlin, Siemenroth & Troschel. — 69.
Seidenberger, Prof. Dr., Von 1815 bis zur Gegenwart. Stoffsammlung und Gliederung für den Geschichtsunterricht in Oberklassen. LL. 66. S. 83—102. — 28.
Semrau, s. Lübke.
Sevin, L., Geschichtliches Quellenbuch. 2. Aufl. 4. Bändchen. Leipzig, R. Voigtländer. — 56.

Sorgenfrey, Th., Alte und neue Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht. NJ. 1901, S. 112--124. — Gibt nur Besprechungen älterer Lehrmittel.

Spielmann, Dr. C., Schülerhefte für den vaterländischen Geschichtsunterricht. Heft I: Die Hohenzollern von Kaiser Wilhelm II. bis zum Grofsen Kurfürsten. Halle, Gesenius. — 36.

Springer, Anton, Handbuch der Kunstgeschichte. I. Altertum. 6. Aufl., neu bearbeitet von Adolf Michaelis. Mit 652 Abbildungen im Text und 8 Farbendrucken. II. Mittelalter. 6. Aufl., neu bearbeitet von Dr. Joseph Neuwirth. Mit 529 Abbildungen im Text und 6 Farbendrucken. Leipzig, E. A. Seemann. — 84 f.

Steinberger, Dr. Alphons, Kaiser Ludwig der Bayer. München, Lindauer. — 93.

Steinhausen, Das deutsche Jahrhundert in Einzelschriften von Dr. A. Berthold, C. Bleibtreu usf. Bd. I: Dichtung, Kunst, Philosophie, Wirtschaft und Recht, Geschichte und Musik. Bd. II: Kriegsmarine, Kriegskunst, Hygiene, Physik, Chemie, Biologie. Berlin, F. Schneider & Co. — 88.

Steinhoff, Dr. Jul., Bilder aus der Kulturgeschichte Badens. Karlsruhe, Scherer. — 92.

• Stoll, Hermann, Geschichtliches Lesebuch. Teil I: Von den Anfängen des Germanentums und des Christentums bis zum westfälischen Frieden. Hamburg, C. Boysen. — 56.

Strehl, Willy. Grundrifs der alten Geschichte und Quellenkunde. Bd. I: Griechische Geschichte. 2. Ausgabe, vermehrt durch ergänzende Vorbemerkungen und im Namen- und Sachregister von Paul Habel. Bd. II: Römische Geschichte. Breslau, M. u. H. Marcus. — 71.

Stutzer, E., Die Ursachen des Sieges bei Königgrätz. LL. 66, S. 42—58. — 30.

Tegge, Prof. Dr. August, Kompendium der griechischen und römischen Altertümer. Teil II: Römische Altertümer. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 51.

Thiele, Dr. Richard, Kaiser Wilhelm der Grofse. Ein Lebensbild. Erfurt, C. Villaret. — 93.

Varenius, Dr. Otto, Gustav Adolfs schwedischer Nationalstaat. Autorisierte Übersetzung von Dr. Fritz Arnheim. Leipzig, B. G. Teubner. — 77.

Viertel, A., Tiberius und Germanicus, eine historische Studie. Pg. Gym. Göttingen. — 72.

Vollbrecht, Dr. Wilhelm, Mäcenas. Gymnasialbibliothek. Herausgegeben von Hugo Hoffmann. Heft 34. Gütersloh, Bertelsmann. — 53.

Wagner, Joseph, Realien des römischen Altertums. 4. verbesserte Aufl. Mit 2 Karten und mehreren bildlichen Darstellungen. Brünn, Carl Winiker. — 51.

Wägners, Dr. Wilhelm, Hellas, das Land und Volk der alten Griechen. Für die 9. Aufl. neu bearbeitet von Dr. Fritz Baumgarten, Prof. am Gymnasium zu Freiburg i. B. Mit 386 Abbildungen im Text, sowie 5 Beilagen und einer Karte in Farbendruck. Leipzig, O. Spamer. — 93 f.

*Wegener, Dr. Philipp, Zur Sage von den Nibelungen. Pg. Gym. Greifswald.

Werner, R. von, Deutschlands Ehr' im Weltenmeer. Berlin, U. Meyer. — 94.

Wiegand, Prof. Dr. Wilhelm, Friedrich der Grofse. Monographieen zur Weltgeschichte. Herausg. von Prof. Ed. Heyck. XV. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 79.

Winckler, Dr. Hugo, Himmels- und Weltbild der Babylonier als Grundlage der Weltanschauung und Mythologie aller Völker. Der alte Orient III 2/3. Leipzig, J. C. Hinrichs Verl. — 63 f.

Witte, Prof. D. theol. Leopold, Friedrich der Grofse und die Jesuiten. 2. Aufl. Halle, C. Ed. Müller. — 79.

Wolf, Dr., Seemacht und Volkswohlfahrt. LL. 68, S. 99—109. — 25 f.

Zimmermann, Dr. Alfred, Die Kolonialpolitik Frankreichs. Berlin, Mittler & Sohn. — 82.

XI. Erdkunde.

Abkürzungen: ZSchG. = Zeitschrift für Schul-Geographie.
GZ. = Hettners Geographische Zeitschrift.
VfgU. = Heiderich, Vierteljahrshefte für geographischen Unterricht.

Alpine Majestäten und ihr Gefolge. Die Gebirgswelt der Erde in Bildern. Monatlich ein Heft mit etwa 12 Tafeln in Grofsfolio. München, Vereinigte Kunstanstalten. — 20.

Andresen, H., N. und H. Bruhn. Wandkarte von Schleswig-Holstein. 1 : 150 000. Farbendruck. Flensburg, Westphalen. — 19.

Attensperger, Albert, Lehrbuch der mathematischen und physikalischen Geographie für höhere Schulen. Mit vielen Figuren in Farben- und Schwarzdruck. Zweibrücken, Fr. Lehmanns Bh. — 22.

Becker, A., Grundsätze für Lehrbücher der Geographie. ZSchG. XXII. 1—4. — 6.

Bohn, Heinrich, Die geographische Naturaliensammlung des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums und ihre Verwendung beim Unterricht. 2. Fortsetzung. Pg. No. 100. Berlin, R. Gaertners Verl., H. Heyfelder.

Buchholz, P., Hilfsbücher zur Belebung des geogr. Unterrichts. VIII: Charakterbilder aus Amerika. 3. Aufl. IV, 84. Durchgesehen und verb. von R. Schoener. Leipzig, Hinrichs Verl.

Dähnhardt, Oskar, Heimatklänge aus deutschen Gauen. Mit Buchschmuck von R. Engels.
I. Aus Marsch und Heide. Niederdeutsche Gedichte u. Erzählungen.
II. Aus Rebenflur und Waldesgrund. Mitteldeutsche Gedichte und Erzählungen.
III. Aus Hochland und Schneegebirge. Oberdeutsche Gedichte und Erzählungen. Leipzig, B. G. Teubner. — 26.

Diercke-Gaebler: Schulatlas für höhere Lehranstalten. 37. Aufl. Revision von 1900. 159 Haupt- und 156 Nebenkarten. Braunschweig, Westermann.

Drewes, Gymnasialdirektor Schulrat, Reiseeindrücke von Kunst und Leben in Italien. Teil I. Pg. 760. Helmstedt, J. L. Schmidt. — 27.

Düsseldorf, Grofser Führer durch Stadt und Ausstellung Düsseldorf 1902 mit Abbildungen und Plänen sowie Führer durch das Rheinthal. Düsseldorf, Fr. Dietz.

Effert, G., Grundrifs der mathematischen und physikalischen Geographie. Für Mittelschulen sowie zum Selbstunterricht bearbeitet. 5. Aufl. Mit 14. Figuren. Würzburg, Stahelsche Verl.-Anst. — 22.

Felsing, Otto, Gert Janssens China-Fahrten, Reise- und Kriegserlebnisse eines jungen Deutschen. Mit zahlreichen Abbildungen nach photograph. Aufnahmen und nach Originalzeichnungen von Maler Otto Hoffmann. München, J. F. Lehmanns Verl. — 27.

Flemming, Carl, Neue Kreiskarten im Mafsstab von 1 : 150 000. No. 37: Stadt- und Landkreis Königsberg i. Pr. No. 38: Rügen. No. 45: Fischhausen. No. 46: Stadtkreis Posen und Kreis Posen-Ost. No. 47: Kreis Fraustadt. No. 48: Stadtkreis Danzig und Kreis Danziger Höhe. Glogau, Carl Flemming. — 19.

Gaebler, Ed., Systematischer Schulatlas in Übereinstimmung mit den dazugehörigen Wandkarten. 8., vollständig veränderte und verbesserte Aufl. Leipzig, Lang. — 18.

— — Schulwandkarte der Provinz Westfalen. 1 : 150 000. Ebda.

— — Schulwandkarte von Nord-Amerika. 1 : 4 500 000. Polit. u. Phys. Ebda.

— — Wandkarte von Unter-Elsafs. 1 : 80 000. Farbendruck. Gebweiler, Boltze. — 19.

— — Neuer Handatlas über alle Teile der Erde. 136 Karten und Darstellungen nebst alphabet. Namensverzeichnis. 40 farbige Kartensk. XXXII S. Text. 4. Aufl. Leipzig, Berger.

Geifsler, Dr. K., Die mathematische Geographie in ihrer Mittelstellung als empirische und mathematische Wissenschaft. VfgU. 1. Jahrg. S. 8—17. — 12.

Geistbeck, A. u. Engleder, F., Geogr. Typenbilder. VII: Der Harz als Typus eines Massengebirges. Farbendruck. 2 S. Text. 76,5×109 cm. Neue Ausg. Dresden, A. Müller, Fröbelhaus. — 19.

Geistbeck, Dr. Michael, und Geistbeck, Dr. Alois, Leitfaden der Geographie für Mittelschulen. I. Teil: 14. neubearb. Aufl. II. Teil: 13. n. A. III. Teil: 12. n. A. IV. Teil: 11. n. A. München, R. Oldenbourg. — 21.

Graf, M., und Loefsl, V., Leitfaden für den geographischen Unterricht an Mittelschulen. IV. Teil: Die aufsereuropäischen Erdteile. München, R. Oldenbourg (o. J.). — 21.

Grasso, Dr. Gabriele, Saggio di Toponomastica Sacra. IV. Congresso Geografico Italiano.

— — Sul Significato Geografico del Nome „Contra“ in Italia. Milano, Rebeschini e C.

— — Sulla Frequenza e sulla Distribuzione geografica dei communi attuali d'Italia con nome derivato dalla configurazione verticale del terreno. Roma, Società geografica italiana. — 3 Abhandlungen über Bedeutung, Herkunft und Verteilung einiger Gruppen von Ortsnamen in Italien.

Gruber, Dr. Chr., Über Geographie und geographischen Unterricht an höheren Lehranstalten. Pg. z. 33. Jahresbericht der Handelsschule München. München, Max Kellerer. — 8.

Grund, Dr. Alfred, Die Veränderungen der Topographie im Wiener Walde und Wiener Becken. Mit 20 Abbildungen im Text. Geographische Abhandlungen, herausgegeben von Prof. Dr. Albrecht Penck in Wien. Bd. VIII, Heft 1. Leipzig, Teubner. — Eine äufserst gründliche Untersuchung zur Siedelungs- und Wirtschaftskunde des angegebenen Gebietes. Der Verfasser untersucht die natürlichen und menschlichen Einflüsse, welche die Ursache für die Wandlungen des topographischen Bildes seit dem Anfange des Mittelalters bildeten. Der Anhang enthält eine Wirtschaftsgeschichte Nieder-Österreichs im 14.—16. Jahrhundert.

Günther, Fr., Der Harz. 115 Abbild. und 1 farb. Karte. 128 S. (Land und Leute IX.) Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 26.

Günther, S., Das Zeitalter der Entdeckungen. Mit einer Weltkarte. 144 S. (Aus Natur- und Geisteswelt 26.) Leipzig, Teubner. — Für weitere Kreise berechnet, gut für Schülerbibliotheken.

Haas, Hippolyt, Anschauungsbilder für den Unterricht in der Geologie und phys. Geographie, gez. von Julius Fürst. 30 Tafeln zu 45×60,5 cm. Kiel, Lipsius & Tischer (Mk. 16). — 20.

Hahn, Frd., Afrika. 2. Aufl. nach der von Wilh. Sievers verfafsten 1. Aufl. umgearbeitet und erneuert. XII. 681 S. Leipzig, Bibliogr. Institut (Mk. 17).

Hanncke, R., Erdkundliche Aufsätze für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Neue Folge. Die nichtdeutschen Staaten Europas. Glogau, C. Flemming. — 22.

Hartleben, A., Statistische Tabelle über alle Staaten der Erde. IX. Jahrgang 1901. Wien, Hartleben.

— — Kleines statistisches Taschenbuch über alle Staaten der Erde. VIII. Jahrg. 1901. Bearbeitet von F. Umlauft. Ebda.

Hassert, Prof. Dr. K., Über das Kartenzeichnen im Geographischen Unterricht. — NKfW. Heft 11 u. 12. — 11.

Heimatkunde für das Gymnasium Augustum der Stadt Görlitz. I. Teil: Allgemeines. Görlitz, Druck von Hoffmann & Reiber. — 24.

Höck, F., Die biologische Erdkunde im Schulunterrichte. VfgU. 1. Jahrg. Heft 1, S. 1—8. — 11.

Holtheuer, Prof. Richard, Das Talgebiet der Freiberger Mulde. Geologische Wanderskizzen und Landschaftsbilder. = Pg. 621. Leisnig, H. Ulrich. — 27.

Hörle, E., Geogr. Charakterbilder aus Schwaben: gemalt von Paul Schmalzried. 6 Bilder. Farbendruck 60×80 cm. Nebst Text (à 25 Pf.). Stuttgart, Hobbing & Büchle. — 19.

Hübler, J. M., Bayerisch Schwaben und Neuburg und seine Nachbargebiete; eine Landes- und Volkskunde. 1 Karte, 53 Abbild. 325 S. 5 Teile.

(Deutsches Land und Leben.) Stuttgart, Hobbing & Büchle. — 26. — Von Joh. Müller. HZ. 656 i. g. gelobt. Im GA. 1901. S. 155 v. Prof. Regel empfohlen.

Husslein, Dr. J. Cl., Flavio Biondo als Geograph des Frühhumanismus. Beilage zum Jahresberichte des K. Alten Gymnasiums zu Würzburg. Würzburg, H. Stürtz. — Nach einer Einleitung über Leben und Bedeutung des F. B. folgt Inhaltsangabe und Würdigung der Italia illustrata Biondos.

Ihne, Prof. Dr., Erdkunde in Sexta. Darmstadt, Arnold Bergsträfsers Hofbh. — 23.

Katscher, Leopold, Aus China, Skizzen und Bilder. Reclams Universal-Bibliothek (2256 und 4131). Leipzig, Ph. Reclam jun. — 26.

Keilhack, Kd., Einführung in das Verständnis der geologisch-agronomischen Spezialkarten des norddeutschen Flachlandes. Mit Figuren und 14 farbigen Karten. III. 79 S. Berlin, Schropp. — Von Prof. Wahnschaffe bei den von der Stadt Berlin veranstalteten Exkursionen zur Förderung des naturkundlichen Unterrichts angelegentlich empfohlen.

Kerp, H., Am Rhein. Die Rheinlande von Frankfurt bis Düsseldorf und die Täler des rheinischen Schiefergebirges. 182 Abbild. 1 Karte. 193 S. (Land und Leute X.) Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 26.

Kirchhoff, Alfred, Mensch und Erde. Skizzen von den Wechselbeziehungen zwischen beiden. — Aus Natur- und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens. 31. Bändchen. Leipzig, B. G. Teubner. — 25.

— — Erdkunde für Schulen. II. Mittel- und Oberstufe. VIII. verbess. Aufl. 349 S., 36 Textfiguren und eine Anhangstafel. Halle, Bh. des Waisenhauses. — 22.

Kolonialatlas, Kleiner, herausg. von der deutschen Kolonialgesellschaft. 8 farbige Karten. 6 S. Text. N. Ausgabe. 4°. Berlin, D. Reimer. — 18.

Kozenn, B., Geographischer Atlas für Mittelschulen (Gymnasien, Real- und Handelsschulen), vollständig neu bearbeitet von V. v. Haardt, W. Schmidt und F. Heiderich. 84 Karten mit zahlreichen Nebenkärtchen auf 56 Tafeln. 39. Aufl. (der Neubearbeitung dritte). Wien, Ed. Hölzel. — 18.

Krause, Hugo, Reiseeindrücke aus Süd-England. = Pg. 108. Berlin, R. Gaertner, H. Heyfelder. — 27.

Kuhnert, M., Erdkarte, östl. Hälfte. In Verbindung mit G. Leipoldt gezeichnet. 1 : 12 000 000. Dresden, A. Müller, Fröbelhaus.

— — Westl. Hälfte. Ebda.

Lahntal-Zeitung, Organ des Lahntal-Verbandes. Vereinigung zur Förderung des Fremdenverkehrs im Lahntal. — Hübsche Schilderung einer „Wanderung durchs Lahntal“, der 13 gute Abbildungen beigegeben sind.

Landeskunde Preufsens, herausg. von A. Beuermann. Abb. Heft 1 bis 8, 10 und 11. Berlin, W. Spemann.

1. Kerp, H., Die Rheinprovinz. 33 Abb. V, 140 S. Mk. 1,20.
2. Techter, W., Die Provinz Hessen-Nassau. 14 Abb. 2 geolog. Profile. 1 Karte. VI, 104 S. Mk. 1.
3. Stephanblome, J., Die Provinz Westfalen nebst Lippe und Waldeck. 14 Abb. VI, 137 S. Mk. 1,20.
4. Beuermann, A., Die Provinz Hannover. 28 Abb. VII, 138 S. Mk. 1,20.
5. Schwarze, J., Die Provinz Schleswig-Holstein. 22 Abb. VII, 150 S. Mk. 1,20.
6. Liersch, H., Die Provinz Sachsen. 12 Abb. VIII, 181 S. Mk. 1.
7. Heinze, H., Die Provinz Brandenburg. 28 Abb. VI, 148 S. Mk. 1,20.
8. Wulle, F., Die Provinz Schlesien. 19 Abb. VI, 134 S. Mk. 1,10.
10. Sommer, O., Die Provinz Pommern. 17. Abb. VI, 120 S. Mk. 1,10.
11. Ziesemer, J., Die Provinzen Ost- und Westpreufsen. 17 Abb. VI, 101 S. Mk. 1. — 24.

Landeskunden, Ergänzungen zur Schulgeographie von E. von Seydlitz. Breslau, F. Hirt.

Königreich Sachsen, herausg. von Prof. O. Lungwitz und Prof. Dr. Schröter. 5. Aufl.

Freie Hansestadt Bremen, herausg. von Prof. Dr. W. Wolkenhauer. 4. Aufl.

Grofsherzogtum Oldenburg, herausg. von Prof. Dr. Gustav Rüthning. 2. Aufl. — 24.

Langhans, Paul, Handelsschul-Atlas. Unter Förderung des Deutschen Handelsschulmännervereins bearbeitet. 2. vermehrte Aufl. Pr. 2 Mk. Gotha, J. Perthes. — 17.

Lehmann, Ad., Geogr. Charakterbilder. 'Stubbenkammer' auf Rügen. Frbdr. 86×60. Leipzig, Wachsmuth. — 19.

Lehmann, F. W. P., Länder- und Völkerkunde. Bd. II. Aufsereuropa. V. 854 S. (Hausschatz des Wissens. Bd. 11.) Neudamm, Neumann. — 27.

Leutz, Heinrich, Die Kolonieen Deutschlands, ihre Erwerbung, Bevölkerung, Bodenbeschaffenheit und Erzeugnisse. Mit 31 Abbildungen im Text und 5 Karten. Karlsruhe 1900, Karl Scherer. — 25.

Liebetrau, Dr., Zur Auswahl des Stoffes im Geographie-Unterricht. Pg. Abh. 738. Eisenach, Hofbuchdruckerei.

Longo, Jos., Zur Frage des Kartenzeichnens in der Schule. ZSchG. XXII. 97 ff. — Besprechung und Empfehlung von Mofshammer: Geogr. Konstruktionszeichnungen für Mittelschulen und verwandte Anstalten. Wien, Selbstverlag. Die M.sche Methode wird an dem Beispiel Grofsbritanniens erläutert, das Verfahren von Lehmann-Debes wird abgelehnt.

Loreck, C., und Winter, A., Atlas für die Bayerischen Mittelschulen. III. Teil. Die Länder Europas aufser Deutschland, Österreich-Ungarn und der Schweiz. München, Piloty & Loehle. — 18.

Lüddecke, Dr., und Haack, Dr. H., Deutscher Schulatlas. 88 Karten und 7 Bilder auf 51 Seiten. Preis gebunden 3 Mk. 3. berichtigte und erweiterte Aufl. Gotha, J. Perthes. — 16.

— — — — Dasselbe. Kleine Ausgabe. 47 Karten auf 33 Seiten. Geb. 1,60 Mk. 3., berichtigte und erweiterte Ausgabe. Ebda. — 17.

Meinhold, Geographische Bilder aus Sachsen. 2. Lief. 5 Tafeln 60×85 cm. Dresden, Meinhold & Söhne. (6. Kloster Marienthal, 7. Bastei, 8. Herrnhut, 9. Moritzburg, 10. Kriebstein.) — 19.

Nagele, Anton, Der Leitfaden im geogr. Unterrichte. — ZfR. XXVI. S. 1—13 und 67—82. — 14.

Neuse, Dr. R., Ein reaktionärer Vorschlag. GA. März 1901. S. 35 ff. — Vorschlag, die farbigen Tiefenschichten in der Meeresdarstellung auf Schulkarten abzuschaffen, da sie das Bild der Küstenentwickelung verwischen, für die Schiffahrt unnütz sind.

Pahde, Dr. Adolf, Erdkunde für höhere Lehranstalten. III. Teil: Mittelstufe, zweites Stück. Mit 8 Vollbildern und 6 Abbildungen im Text. Glogau, C. Flemming. — 20.

Palmgrên, Korvetten-Kapitän a. D., Emden, Deutschlands neues Seetor im Westen, seine Seebedeutung einst und jetzt. Emden, W. Haynel. — 26.

Papes Volks-Schul-Atlas über alle Teile der Erde. Neu bearbeitet von E. Naumann. Ausgabe für die Provinz Brandenburg. 29., der neuen Bearbeitung 7. Aufl., der Ausgabe für Brandenburg 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 18.

Pieper, Prof. Dr. M., Mathematische Erdkunde. Anhang zu Dr. K. Stumpfs „Schulphysik" und Grundrifs der Physik. 3. Aufl. Mit 12 in den Text gedruckten Original-Holzschnitten. Hildesheim, August Lax. — 23.

Pütz, W., Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 17. verbess. Auflage, bearbeitet von F. Behr, Prof. a. D. Freiburg i. Br., Herder. — 22.

Rasche, Emil, Produktion und Handel mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse des deutschen Reiches. Materialien zu einer vaterländischen Kultur- und Wirtschaftsgeographie. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbh., Verl. (E. v. Mayer). — 25.

Regler, August, Die Namen und Zahlen im geographischen Unterricht. Pg. No. 139. Rixdorf. — 13.
Reichardt, C., Die deutschen Grofsstädte. Ein Beitrag zum geographischen Unterricht. — NJ. 2. Abt. S. 220 ff. — 13.
Reinhardt, Prof. Otto, Mecklenburgische Heimatkunde für den Schulgebrauch. Neubrandenburg, Otto Nahmmacher. — 24.
Reuleaux, F., Aus Kunst und Welt. Vermischte kleinere Schriften. 2. Aufl. Berlin, Allgemeiner Verein für deutsche Literatur. — 26.
Richter, G., Wandkarte von Elsafs-Lothringen und der Bayerischen Pfalz 1 : 175 000. Phys. u. polit. Essen, Baedeker. — 19.
Richters Atlas für höhere Schulen, völlig neu bearbeitet von Prof. Dr. J. W. Otto Richter und Gymn.-OL. Constantin Schultheis in Bonn. 45 Karten mit 40 Nebenkarten. 23. Aufl. (64—70. Tausend). Glogau, Karl Flemming. — 14.
Ruge, Dr. Sophus, Die transsibirische Eisenbahn. — 1. Heft des VIII. Bandes des „Jahrbuchs der Gehe-Stiftung“. Dresden, v. Zahn & Jaensch. — 26.
Rusch, Gustav, Lehrbuch der Geographie für österreichische Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Mit einem einleitenden Abschnitte über die Himmelskunde von Bürgerschuldirektor Anton Wollensack. I. Teil für den I. u. II. Jahrg. Mit 95 Abbildungen. II. Teil für den III. Jahrg. Mit 41 Abbildungen. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. — 22.
Schwind, Dr. Friedrich, Die Riasküsten und ihr Verhältnis zu den Fjordküsten, unter besonderer Berücksichtigung der horizontalen Gliederung. S.A. aus den Sitzungsberichten der Königl. böhm. Gesellschaft der Wissenschaften in Prag. Prag. — Rein statistische Untersuchung auf Grund zahlreicher Messungen mit Ules Polarkurvimeter. Anscheinend die Bearbeitung einer im Ratzelschen Seminar gestellten Aufgabe.
Seidel, A., Deutschlands Kolonieen. Koloniales Lesebuch für Schule und Haus. Beschreibung der deutschen Schutzgebiete nebst einer Auswahl aus der kolonialen Literatur. Mit 24 Vollbildern. Berlin, Carl Heymanns Verlag. — 25.
Stahl, Lehrer in Gotha, Verteilung des mathematisch-geographischen Stoffes auf eine achtklassige Schule. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — Der gegebene Stoff scheint mir für die Verhältnisse der Volksschule überreich bemessen.
Stielers Hand-Atlas, neue neunte Lieferungs-Ausgabe, 100 Karten in Kupferstich, herausgegeben von Justus Perthes Geographischer Anstalt in Gotha. 50 Lieferungen zu je 60 Pf. oder 10 Abteilungen zu je 3 Mk. Gotha, J. Perthes. — 18.
Supan, A., Deutsche Schulgeographie. 5. Aufl. IV und 238 S. Gotha, J. Perthes. — 22.
Supan, Prof. Dr. Alex., Lehrbuch der Geographie für österreichische Mittelschulen und verwandte Lehranstalten, sowie zum Selbstunterrichte. Zehnte Auflage. Laibach, Ig. von Kleinmayr und Fed. Bamberg. — 22.
Tappenbeck, Ernst, Deutsch-Neuguinea. 1 Karte. Abb. 178 S. Süsserotts Kolonialbibliothek. 1. (3 Mk.) Berlin, Süsserott. — Wird gelobt.
Ule, Prof. Dr. W., Grundrifs der Allgemeinen Erdkunde. Mit 67 in den Text eingedruckten Figuren. Leipzig, S. Hirzel, 1900. — 23.
Verhandlungen des dreizehnten Deutschen Geographentages zu Breslau. am 28., 29. und 30. Mai 1901. Herausgegeben von Georg Kollm, Hauptmann a. D. Mit drei Tafeln. Berlin, Dietrich Reimer. — 3. 8.
Wahnschaffe, F., Die Ursachen der Oberflächengestaltung des norddeutschen Flachlandes. 2. Aufl. (Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde, VI. 1.) gr. 8°. IV. u. 258 S. Stuttgart, J. Engelhorn. — Ausführliche Inhaltsangabe HZ. VII. S. 417, 418, v. E. Geinitz. Für Lehrerbibliotheken unentbehrlich.
Weigeldt, Paul, Aus allen Erdteilen. Kommentar zu Ad. Lehmanns Geographischen Charakterbildern. Heft 2: Aus den Alpen. Leipzig, Leipziger Schulbilder-Verlag von F. E. Wachsmuth. — 20.
Welpmann, Prof. K., Eine Reise im südöstlichen Frankreich. Pg. 402. Hagen, Gustav Batz. — 27.

Zondervan, H., Allgemeine Kartenkunde. Ein Abrifs ihrer Geschichte und ihrer Methoden. Mit 32 Figuren im Text und auf 5 Tafeln. X. u. 210 S. Leipzig, Teubner. — Empfohlen von A. Bludau in HZ. VII. S. 415. 416.

XII. Mathematik.

I. Reine Mathematik.

Abkürzungen: HZ. = Hoffmanns Ztschr. f. math. u. natw. Unterr. UBl. = Pietzkers Unterrichtsblätter für Math. u. Natw.

Achitsch, A., Über Ausführung von Integrationen mit Zuhilfenahme einer Mittelfunktion. = ZR. 26, 339. — 13.
Adler, Prof. A., Die Lehre von der räumlichen Symmetrie im Mittelschul-Unterr. = ZR. 26, 406. — 20.
Ahrens, Dr. W., Mathematische Unterhaltungen und Spiele, Leipzig, Teubner, bespr. v. G. Wertheim. = ZR. 32, 374. (vgl. Jb. XV. 26.)
— — Besprechung von P. J. Möbius. Über die Anlage zur Mathematik (vgl. Jb. XIV, 9; XV, 6). = HZ. 32, 399 (im ganzen ablehnend).
Arbter, Gen.-Maj. Ritter v., Über eine einfache Konstruktion der Ellipse und ihrer Fufspunktskurve. = ZR. 25, 656. — 22.
Autenheimer, Fr., Elementarbuch der Differential- und Integralrechnung. 5. Aufl. bearb. von OL. Dr. A. Donadt. Leipzig, B. F. Voigt. — 35.
Baur, Dir. Dr. L., Untersuchungen über die verschiedenen Wurzeln einer algebraischen Gleichung. = Pg. 706. R. S. Heppenheim. — 12.
Becker u. Paul, Aufgaben für den Rechenunterricht. Ausgabe für Mädchenschulen von C. Hefs. 3 Teile. Frankfurt a. M., B. Auffarth. — 31.
Bergmann, F., Besprechungen: J. Deter, Formelbuch. = ZR. 25, 686; Gaufs, vierstellige Logarithmen-Tafel. = ZR. 26, 438; Lieber, v. Lühmann, Müsebeck, Ltfdn. d. El.-Math. = ZR. 26, 493; Močnik-Spielmann, Geometrische Formenlehre. = ZR. 26, 174; Roesler u. Wilde, Kaufmännisches Rechnen. = ZR. 26, 114 (empfohlen); Sachs, Projektive Geometrie. = ZR. 26, 438; vgl. Rofsmanith. — 15. 37.
Bergmann, R., Lb. d. Rechenunterr. Leipzig, J. Klinkhardt.
Beuriger, OL. J., Zur Auflösung biquadratischer Gleichungen. Pg. 464. = Gymn. Bonn. — 12.
Blasendorff, M., Über die Teilung des Kreisbogens. = Pg. 124, VIII. RS. Berlin. Berlin, R. Gaertners Verl., H. Heyfelder. — 17.
Böger, Prof. R., Geometrisches aus OII. = UBl. 7, 8. — 22.
Böhle, G., Die Reformbestrebungen im math. Unterr. und die neuesten Lehrpläne. = ZIS. 13, 73. — 6.
Bökeler, Prof. A., Mathematische Aufgaben aus den Reifeprüfungen der Gymnasialabiturienten. 1. Teil: Aufg. a. d. Geometrie. = Pg. 643, Gymn. Ravensburg. — 28.
Borchardt, P., Angewandtes Rechnen. = Pg. Gymn. Essen. G. D. Baedeker. — 30.
Bork, Prof., Der math. Unterr. an Gymnasien nach d. neuen preufs. Lehrplänen von 1901. = PW. X, 361. — 1.
Brauer, Springende Logarithmen. Karlsruhe, G. Braunsche Hofbchdr.
Braunmühl, A. v., Besprechungen: Math. Encyklopädie. = BbG. 37, 131; Netto, Algebra. = BbG. 37, 437.
Breuer, A., Die kubische Gleichung in methodischer Behandlung. = ZöG. 52, 871. — 11.
— — Beitrag zur Methodik der sphärischen Trigonometrie. = HZ. 32, 606. — 19.
— — Besprechung von R. Bögers Geometrie der Lage. = ZöG. 52, 155 (vgl. Jb. XV, 42). — 23.
Bufsler, Prof. F., Die Elemente der Mathematik Ausgabe für Realschulen. Dresden, L. Ehlermann. — 26.
Bützberger, Prof. Dr. F., Lehrbuch der ebenen Trigonometrie. 2. Aufl. Zürich, Art. Inst. Orell Füssli. — 40.

Cantor, Prof. M., Vorlesungen über Geschichte der Mathematik. 3. Band, 1700—1726. Leipzig, Teubner. (Das bekannte ausgezeichnete Werk.)
— — Schreibweise der Logarithmen von Brüchen. = HZ. 32, 102. — 10.
Czuber, Prof. E., Die Mathematik als Grundlage der realen Wissenschaften. Festrede. = ZR. 26, Heft 5. — 4.
— Besprechungen: W. Ahrens, math. Unterhaltungen und Spiele. = ZR. 26, 173 (vgl. Jb. XV, 26); Killing, Lb. d. anal. Geom. in homog. Koord. 1. Teil: ebene Geometrie. = ZR. 26, 239; Pascal, Repertorium der höheren Math., deutsch von Schepp. = ZR. 26, 238; Schlömilch, Aufgaben a. d. Integralrechn. = ZR. 26, 240.
Dehn, Dr. M., Über raumgleiche Polyeder. Nachr. d. K. Ges. d. Wiss. zu Göttingen. 1900. Heft 3. — 21.
Dennert, Dr. E., Mathematisches Formelbuch. Godesberg, J. Schugt. — 25.
Diekmann, Prof. J., Gruppe von Aufgaben a. d. Geometrie und Physik, welche auf kubische Gleichungen führen. = HZ. 32, 253 u. 337. — 11.
Dintzl, F., Über rationale einfache Kreisvierecke. = ZR. 26, 577. — 16.
Donadt, OL. Dr. A., Rechenbuch für höhere Schulen. 3. Heft. 2. Aufl. Leipzig, O. R. Reisland. — 31.
Draheim, Prof. Dr. H., Über Klassenarbeiten. = ZG. 55, 325. — 8.
Drefsler, OL. H., Lehrmittel. = HZ. 32, 51. — 18.
Eneström, G., Bibliotheca mathematica. Zeitschr. für Geschichte d. math. Wiss. Leipzig, Teubner.
Erhart, Skizze der Geschichte der Geometrie des Altertums. = Pg. ORS. Gewitsch, bespr. v. Zaradniček. = ZR. 25, 701. — 5.
Ess, Fr., Die höheren Schulen i. d. Vereinigten Staaten Nordamerikas. = Gm. 29, 628.
Fack, M., Bespr. v. Lichtblau u. Wiese, Rechenbuch. = ZPhP. 8, 265 (empfiehlt relative Zahlen als Richtungszahlen einzuführen).
Fenkner, Prof. Dr. H., Arithmetische Aufgaben. Berlin, O. Salle. (4. Aufl. des Jb. IV, 14; IX, 28; XIII, 30 besprochenen trefflichen Buches.)
Fick, E., Zum arithmetischen Unterricht. = BbG. 37, 544. — 8.
Frantz, OL. Dr. R., Über die Auflösung der kubischen Gleichungen. = Pg. 257. Kl. U. l. F. Magdeburg. — 11.
Frenzel, Prof. C., Genaue und vollständige Lösungen des Problems der Dreiteilung eines Winkels. = Pg. 150, Pgymn. Lauenburg i. P. — 17.
Führmann, Prof. Dr. A., Anwendungen der Infinitesimalrechnung. Berlin, Ernst & Sohn, bespr. v. G. Holzmüller. = HZ. 32, 114.
Goering, Prof. Dr. W., Zur Behandlung der kubischen Gleichungen. = HZ. 32, 421. — 11.
Göttingen, Studienplan für Kandidaten d. höheren Lehramts. Göttingen, Dieterichsche Univ.-Druckerei. — 5.
Graeber, Inhaltsberechnung von Kugel- u. Kegelsekten durch Restkörper. = UBl. 7, 30 (sehr kurz und dadurch schwer verständlich).
Grafs, J., Der grundlegende Rechenunterricht. München, Max Kellerer. — 29.
Greve, Prof. Dr. E., vierstellige logarithmische und trigonometrische Tafeln. Glogau, C. Flemming. — 34.
Grosse, Hugo, Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts. Leipzig, Dürrsche Bh. — 32.
Günther, Prof. S., Die Mathematik im 19. Jahrhundert. = HZ. 32, 227. — 5.
— — Besprechungen: G. Holzmüller, Stereometrie. = ZR. 26, 177 (vgl. Jb. XV, 40); Schubert, math. Mufsestunden. = BbG. 37, 436 (vgl. Jb. XIII, 27).
Hallerstein, F. Baron Haller v., Lehrbuch der Elementar-Mathematik. 2. T. Pensum der OIII. 4. Aufl. 3. T. Pensum d. II. 4. Aufl., bearb. von Prof. Dr. B. Hülsen. Berlin, A. Nauck & Co. — 26.
Hammer, Prof., Auflösung einiger trigonom. u. math.-geogr. Aufgaben. = KW. 7, 16. — 18.
Handel, OL. Dr. O., Elementar-synthetische Kegelschnittslehre. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. — 43.

Haentzschel, Dr. E., Elementare Herleitung der Newtonschen Reihen für Sinus u. Cosinus. = Pg. 58, Kölln. Gymn. Berlin. Berlin, R. Gaertners Verl. H. Heyfelder. — 18.
Harms, Prof. Chr., Antworten u. Erläuterungen zum Rechenbuch für Volksschulen, bearb. von J. H. Oehlmann u. H. Ribken. Oldenburg, G. Stallings Verl.
Hartwig, Prof. Th., Die sphär. Trig. a. d. ORS. als Vorbereitung für das Hochschulstudium. = Msch. 14, 396. — 19.
Heger, R., Auflösung der Kreis- u. Kugelberührungsaufgaben durch die Kreis- und Kugelverwandtschaft. = UBl. 7, 77. — 22.
Hergel, G., Unsere Lehrbücher. = Msch. 14, 355. — 23.
Hermes, Dir. J., Zur Methode des math. Schulunterrichts. = UBl. 7, 2. — 22.
Herrmann, Dr. O., Zur Auflösung der Kubischen Gleichungen. = HZ. 32, 94. — 11.
Hertter, Rektor Dr., Die Dreieckstransversalen. = HZ. 32, 505. — 18.
Heymann, Prof. Dr. W., Logarithmen negativer Zahlen. = HZ. 32, 169. — 10.
Hočevar, Prof. Dr. Fr., Über den arithmetischen Unterricht im Ober-Gymnasium. = ZöG. 52, 390. — 9.
Hoffmann, J. C. V., Neue Definition der geraden Linie. = HZ. 32, 273. — 15.
— — Die Grundbegriffe Länge, Lage, Richtung. = HZ. 32, 268. — 15.
Hoffmann, Dr., Über eine neue exakte Erkenntnisart der Schlüsse nach den syllogistischen Figuren. = ZöG. 52, 176. — 36.
Holzmüller, Prof. Dr. G., Lehrpläne von 1901. = ZlS. 12, 257.
— — Besprechung: Rhaydt, Lb. d. Element.-Math. = ZlS. 12, 92 (vgl. Jb. XIV, 27); nicht empfohlen. Brückner, Vielecke u. Vielflache. = ZlS. 12, 138 (eingehend). Sammlung Schubert. = ZlS. 12, 146. 189. 306. Sammlung Göschen. = ZlS. 12, 312. Jahresber. d. deutschen Math. Ver. = ZlS. 12, 124 und 314. Kötter, die Entwickelung der synthetischen Geometrie. = ZlS. 12, 373. Henrici u. Treutlein, Lb. d. Element.-Math. = ZlS. 12, 377.
Jelínek, Prof. Laur., Logarithmische Tafeln für Gymnasien u. Realschulen. 4. Aufl. Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn (vgl. Jb. VIII, 37). — 34.
Ilberk, G., Bespr. v. P. J. Möbius, Über die Anlage zur Mathematik. = NJ. 1901. II. 238 (vgl. Jb. XIV, 9 u. XV, 6).
Jost, Zum Rechenunterr. i. d. ob. Klass. d. badischen Realschulen. = SWS. 18, 10. — 8.
Just, OL. R., Kaufmännisches Rechnen. I. Teil. Sammlg. Göschen. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 31.
Kallius, Prof. A., Bespr. v. Th. Wimmenauer, Arithm. Aufg. = ZG. 55, 573 (vgl. Jb. XV, 31).
Kambly-Roeder, Trigonometrie 3. (bezw. 26.) Aufl. Breslau, Hirt. — 41.
Kewitsch, Schreibweise der Logarithmen von Brüchen. = HZ. 32, 181. — 10.
Kleinpeter, H., Über Axiome. = ZR. 26, 398. — 14.
Koppe-Diekmann, Geometrie. I. Teil. Ausgabe für Gymnasien. 19. Aufl. Essen, G. D. Baedeker. — 36.
Korselt, Rgymn.-L. A., Über die Möglichkeit der Lösung merkwürdiger Dreiecksaufgaben durch Winkelteilung. = Pg. 629, Rgymn. Plauen i. V. — 16.
Kraus, K., Bespr. v. L. Baur, Sammlung arithm. Aufgaben. = ZR. 26, 42; Pietzker, Sprachunterricht u. Sachunterricht. = ZR. 26, 490 (vgl. Jb. XV, 2).
Krebs, OL. W., Bericht über die Natf.-Vers. in Hamburg u. die Philol.-Vers. in Strafsburg. = HZ. 32, 660. — 7.
Krohs, Dr. Gg., Die algebraisch lösbaren irreduzibeln Gleichungen 5. Grades. = Pg. 63, Luisenstädt. Gymn. Berlin. Berlin, R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder (besondere Gleichungen).
Kruse, Geh.-R. K., Bespr. v. C. Nohl, Lehrbuch der Reformpädagogik. = ZG. 55, 539. — 3.

Kühl, J. H., Grundrifs der Geometrie. I. Planimetrie. Dresden, Kühtmann (2. Aufl. des Jb. VI, 35, günstig beurteilten Buches).
Lehmann-Filhés, Univ.-Prof. Dr. R., Analytische Ableitung des Satzes vom Parallelogramm der Kräfte. = Arch. f. Math. u. Phys. III. Reihe II. S. 124. — 18.
Lehrpläne u. Lehraufgaben für die höheren Schulen Preufsens. 1901. Halle a. S., Bh. des Waisenhauses. — 1.
Leonhardt, J., Einige merkwürdige Beziehungen zwischen den Koeffizienten und den Wurzeln einer quadratischen Gleichung. = HZ. 32, 522. — 10.
Lesser, O., Zur Behandlung der Kreislehre. = UBl. 7, 28. — 15.
Majcen, Dr. G., Über eine Beziehung der allgemeinen Hyperbel zur gleichseitigen. = HZ. 32, 513. — 23.
Marx, Sammlung von Prüfungsaufgaben a. d. techn. Hochschule München. München, Ackermann.
Massfeller, OL. A., Einige math. Aufg. a. d. Unterrichtsstoff der OII u. I des Gymn. = Pg. 433, Gymn. Montabaur. — 17.
Menzel, H., Besprechungen: Gaufs, vierstellige Logarithmen-Tafel (vgl. Jb. XV, 33); Haentzschel, Grundlegung in der Trigonometrie. = Gm. 19, 729 (was an Strenge gewonnen, gehe an Anschaulichkeit verloren); Sassenfeld, Elemente der Mathematik. = Gm. 19, 242 (milde, vgl. Jb. XIV, 27).
Milau, OL. P., Aus dem Grenzgebiet zwischen Mathematik und Philosophie. = Pg. 320, RS. Kiel. — 13.
Miorini, Prof. W. v., Dreiseitiges Prisma. = ZR. 25, 716.
— — Über einige unendliche Produkte und Reihen für π. = ZR. 26, 454. — 19.
Mittag, Zur anschaulichen Behandlung des Ceva. = HZ. 32, 619. — 18.
Močnik-Spielmann, Geometrische Anschauungslehre für Untergymnasien. 1. Teil, 26. Aufl. 2. Teil, 21. Aufl. Wien, F. Tempsky (vgl. Jb. XIII, 41).
— — Lehrbuch der Geometrie f. d. oberen Klassen der Realschulen. 23. Aufl. Wien, F. Tempsky. — 37.
Moroff, A., Die Gleichheit in der Planimetrie. = BbG. 37, 381.
Most, Dir. Dr. R., Der mathematische Unterrichtsstoff in den oberen Klassen des Rgymn. u. d. ORS. = Pg. Rgymn. Coblenz 1896—1901. — 27.
Müller, Prof. Dr. Eugen, Aus der Algebra der Logik. II. = Pg. 674, Gymn. Tauberbischofsheim. — 36.
Müller, Prof. Heinrich (Charlottenburg), Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen I. Teil, Unterstufe. 2. Aufl. Ausg. A. für Gymn. u. Prgym. Ausg. B. für reale Anstalten u. Reformschulen. Leipzig, Teubner. — 25.
— u. Kutnewsky, OL. M., Sammlung von Aufgaben a. d. Arithmetik, Trigonometrie u. Stereometrie. II. Teil. Ausg. A. f. Gymn. Ausg. B. für reale Anstalten u. Reformschulen. Leipzig, Teubner. — 26.
Naht, Prof. M., Bespr. v. R. Böger, Elemente der Geom. d. Lage. = ZG. 55, 242; Müller-Kutnewski, Aufgabensammlung. = ZG. 55, 500; M. Schuster, Stereometrische Aufgaben. = ZG. 55, 241. — 13.
Niemöller, Dir. Dr. F., u. Dekker, OL. P., Arithmetisches u. algebraisches Unterrichtsbuch. Heft 3 f. OII. Breslau, F. Hirt. — 32.
Otte, Dr. A., Aufgaben über das gleichschenklige Dreieck in algebraischer Behandlung. = Pg. 282, RS. Delitzsch. — 17.
Pasch, Geh.-R. M., Über die kubische Gleichung. UBl. 7, 101. — 12.
Pflieger, Dir. Prof. W., Elementare Planimetrie. Sammlung Schubert. II. Leipzig, G. J. Göschen. — 37.
Pichler, Prof. A., Aus dem g. g. M. bezw. k. g. V. zweier Zahlen u. einer derselben die andere zu finden. = ZR. 26, 331. — 8.
Pietzker, Prof. Dr. F., L'enseignement mathématique en Allemagne pendant le XIXe siècle. L'Ens. Math. III No. 1 u. 2. — 5.
— — Geometrographie. = UBl. 7, 102. — 15.
Pitz, Prof. Dr. H., Vierstellige Logarithmentafel. 3 Aufl. Giefsen, E. Roth. — 34.

Plank, Prof. F., Lehrbuch der politischen Arithmetik. Leipzig, L. Huberti. — 32.
Pollak, Prof. J., Zum einschaligen Hyperboloid. = ZR. 26, 142 (interessant).
— — Über einige geometrische Beziehungen in dem Kegelschnittbüschel. = ZR. 26, 466 (hübsche projektive Sätze).
Rappold, Prof. J., Die Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung der Gymnasien u. Realschulen. 2. Aufl. Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn. — 28.
— — Schlüssel zur Vorbereitung. 2. Aufl. Ebda. — 28.
Rehfeld, OL. Dr. E., Leitfaden f. d. propädeutischen Kurse in Stereometrie u. Trigonometrie an Realanstalten. Berlin, Reuther & Reichard. — 40.
Reichenbächer, E., Angenäherte Konstruktion des Kreisumfanges a. d. Durchmesser. = HZ. 32, 275. — 17.
Reisch, OL. A., In wiefern sind die Reformbewegungen beim einleitenden geometrischen Unterricht berechtigt? = Pg. 608, RS. Chemnitz. — 14.
Rheude, Real-L. Fr., Lösungen zu den mathematischen Absolutorial-Aufgaben der bayerischen Realschulen. 2. Aufl. München, M. Kellerer. — 28.
Richter, O. Kugelrinde. = HZ. 32, 332. — 22.
Richter, Prof. Dr. (Wandsbeck), Besprechungen: M. Schuster (Oldenburg), Geometrische Aufgaben. = PA. 43, 72 (vgl. Jb. XIV, 43); Emmerich u. Müsebeck, Sammlung math. Aufgaben. = PA. 43, 72 (vgl. Jb. XIII, 26); Gamberg, Logarithmentafel. = PA. 43, 73 (vgl. Jb. XIII, 33).
Riecke, Das Rechnen mit Proportionen. = KW. 8, 384. — 8.
Rohr, Dr., Die Logarithmen der Sinus u. Tangenten für 0° bis 5°. Berlin, Weidmann (Ergänzungstafel).
Rofsmanith-Schober, Geometrische Formenlehre. Ltfd. f. d. 1. RS.-Klasse, bearb. v. Prof. F. Bergmann. 6. Aufl. Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn. — 37.
Rüefli, Secundar-L. J., Lehrbuch der ebenen Geometrie. 3. Aufl. Bern, Schmid & Francke. — 37.
— — Lehrbuch der ebenen Trigonometrie nebst Anhang. 3. Aufl. Ebda. — 40.
Runge, Prof. Dr. C., Praxis d. Gleichungen. Sammlung Schubert XIV. Leipzig, G. J. Göschen. — 35.
Rychlicki, St., Analytische Aufgaben nebst Auflösungen. Wongrowitz, P. Schwarz. — 41.
Sachs, Prof. Dr. J., Lehrbuch der Projektivischen Geometrie. II. Teil. Kleyers Encyklopädie. Stuttgart, J. Maier. — 43.
— — Bespr. v. J. Boltes Nautik. = SwS. 17, 337 (empfehlend vgl. XV, 38).
Sailer, Rektor E., Aufgaben a. d. Diff.- u. Int.-Rechn., a. d. anal. u. synth. Geom., welche bei der Pfg. f. d. h. Lehramt an bayerischen Anstalten gestellt wurden. München, Th. Ackermann. — 35.
Schafheitlin, Dr. P., Einige Sätze der elementaren Raumlehre. = Pg. 105, Soph.-Rgymn. Berlin, R. Gaertner. — 20.
Schaeven, v., Die Binomialkoeffizienten. Glogau, Flemming.
Schellens Aufgaben zum Gebrauch beim Rechenunterricht. Ausg. B. in einem Teile. 3. Aufl., von Prof. Dr. H. Lemkes. Münster (i. W.), Coppenrath (vgl. Jb. V, 12).
Schiffner, F., Bespr. v. R. Bögers Geometrie d. Lage. = ZR. 26, 43 (günstig beurteilt); G. Haucks Stereometrie. = ZR. 25, 688; Mengers Geometrische Formenlehre. = ZR. 26, 179; Müller u. Kutnewsky, Aufgabensammlung. = ZR. 26, 307; Radnitzky, Rechenbuch. = ZR. 26, 41; Sauerbeck, Stereometrie. = ZR. 26, 238; M. Schusters Stereometrische Aufgaben. = ZR, 26, 571 (sehr empfohlen).
Schmehl, Prof. Dr. Chr., Die Algebra u. algebraische Analysis. Giefsen, E. Roth. — 33.
Schmidt, Arnold, Die Verwendung von unendlichen arithmetischen Reihen bei der elementaren Behandlung von Problemen der Physik, Geometrie u. Analysis. = Pg. 88, Prinz Heinrich-Gymn. Schöneberg. — 10.

Schmidt, Max C. P., Realistische Chrestomathie des klassischen Altertums. Leipzig, Dürrsche Bh. — 29.
Schmidt-Grüninger, Übungsbuch f. d. Rechenunterricht. 7. Aufl., bearb. v. Rektor Th. Schmidt. Stuttgart, J. F. Steinkopf. — 31.
— — Übungsbuch für Gelehrtenschulen, bearb. v. Prof. Zoller. Ebda. — 31.
Schülke, Prof. A., Bespr. v. M. Schusters Stereom. Aufgaben. = BhS. 18, 161.
Schultz, Th., Besprechung von K. Kraus, Arithmetik. = Msch. 15, 139 (sehr empfehlend, vgl. Jb. XV, 30); J. Gajdezka, Geometrie. = Msch. 15, 334.
Schulze, Ernst W. G. (Lissa), Die Reformbestrebungen i. d. Methodik des geometrischen Anfangsunterrichts und die neuen preufsischen Lehrpläne vom Jahre 1901. = ZG. 55, 612. — 14.
Schuster, Prof. M. (Oldenburg), Der Stufenwinkel. = HZ. 32, 277. — 15.
Schwering, Dir. K., Bespr. v. Klein u. Riecke, Angewandte Mathematik. = Gm. 19, 503.
Servus, Prof. H., Bespr. v. Erler, Kegelschnitte. = PA. 43, 217; Ruero, anal. Geom. = PA. 43, 217.
Simon, Prof. Dr. Max, Analytische Geometrie des Raumes. Sammlung Schubert. Bd. IX u. Bd. XXV. Leipzig, G. J. Göschen.
— — Euklid u. die sechs planimetrischen Bücher. Leipzig, Teubner. Bespr. v. G. Wertheim. = HZ. 32, 112. — 36.
Sitzler, J., Bespr. v. Pietzker, Sprachunterricht u. Sachunterricht. = Gm. 19, 716.
Spengler, G., Bespr. v. K. Siegel, Entwickelung der Raumvorstellung des menschlichen Bewufstseins. = ZöG. 51, 1034. — 14.
Spieker, Prof. Dr. Th., Lehrbuch der ebenen Geometrie. Ausg. A. 25. Aufl. Potsdam, A. Stein. — 39.
— — Anleitung zum Lösen der Übungsaufgaben des Lb. d. eb. Geom. 2. Aufl. Ebda. — 39.
— — Lehrbuch der Stereometrie. 3. Aufl. Ebda. — 41.
— — Lehrbuch der ebenen u. sphärischen Trigonometrie. 5. Aufl. Ebda. — 40.
Stäckel, Univ.-Prof. Dr. P., Über die Entwickelung des Unterrichtsbetriebs in der angew. Math. an den deutschen Universitäten. = Jb. d. D. Math.-Vereins XI, 26.
— — Franz Schmidt, der Biograph Bolyais. = Jb. d. D. Math.-Vereins XI, 141.
Sterba, J., Goniometrische u. trigonometrische Relationen. = ZR. 26, 83. — 19.
Stier, OL. Dr. H., Rechenhefte f. d. Unter- u. Mittelklassen der RS. und Gymn. 3. Aufl. Chemnitz, B. Richter (vgl. Jb. X, 21). — 31.
Stieren, OL. M., Beiträge zur Behandlung des stereom. Unterr. a. d. RS. = Pg. 21, RS. Königsberg i. Pr. — 20.
Stock, O., Was ist Bildung? = NJ. 1900. II, 451. — 4.
Stolp, O., Bespr. v. Hočvar, Lehrbuch der Arithm. u. Algebra f. Obergymnasien. = ZöG. 52, 330.
Strobel, Prof., Über Flächen, welche durch veränderliche Kegelschnitte erzeugt werden. = Pg. 654, Realanstalt Heilbronn.
Study, Univ.-Prof., Zur preufsischen Prüfungsordnung f. d. Lehramt an höheren Schulen. = HZ. 32, 70. — 6.
Tafelmacher, Problem der Winkelhalbierenden u. d. Brocardsche Literatur hierüber. = HZ. 32, 443.
Thaer, A., Bespr. v. Th. Harmuths Textgleichungen geom. Inhalts. = ZG. 55, 310.
Thieme, Prof. Dr. H., Leitfaden der Mathematik für Gymnasien. Teil I: Unterstufe. Teil II: Oberstufe. Leipzig, G. Freytag. — 23.
— — Logarithmen negativer Zahlen. = HZ. 32, 359. — 10.
— — Bespr. v. Hochheim, Aufgaben a. d. anal. Geom. = PA. 43, 294; H. Müller (Charlottenburg), die Mathematik an Gymnasien und Realschulen. = 43, 384 (empfehlend).

Tobel, E. v., Geometrie für Sekundarschulen. Zürich, Art. Inst. Orell Füssli (Auflösungen zu dem Jb. XV, 35 bespr. Lehrbuch).
Trotha, v., Die kubischen Gleichungen. Berlin, Ernst & Sohn (von Zumkley, Gm. 19, 89 empfohlen).
Vogt, H., Die Mathematik im Reformgymnasium. NJ. 1901. — 2.
Volkmann, Null u. Unendlich. Berlin, F. Rühe.
Wagner, G., Bespr. v. Hočevar, Arithm. u. Alg. = ZR. 26, 437; Stolz-Gmeiner, Theoretische Arithmetik. = ZR. 26, 492.
Wagner, Dir. Prof. Dr. Hermann, Die ebene Trigonometrie in rein geometrischer Behandlung. = Pg. 802, RS. v. d. Lübecker Tor Hamburg. — 18.
Walter, Dir. Dr. Th., Über den transformatorischen Charakter der geometrischen Analysis. = LL. 69, 66. — 16.
Wehner, OL. Dr. H., Ltfdn. f. d. stereom. Unterr. a. RS. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 41.
Weinmeister, Prof. Dr., Über die Begründung des Cavalierischen Satzes. = HZ. 32, 599. — 21.
Weitbrecht, Prof., Praktische Geometrie. Stuttgart, Wittwer.
Wertheim, G., Besprechungen in HZ. 32. — 12.
Wienecke, Die Lösung geometrischer Konstruktionsaufgaben durch geom. Örter. Berlin, L. Oehmigkes Verl.
Winter, Prof. Wilhelm, Trigonometrie. 3. Aufl. München, Th. Ackermann. — 40.
Wrobel, Dir. Dr. E., Übungsbuch zur Arithmetik u. Algebra. 2. T. Pensum der OII. u. I. 3. Aufl. Rostock, H. Koch. — 34.
Zahradníček, K., Bespr. v. Czuber, Die Entwickelung der Wahrscheinlichkeitstheorie und ihre Anwendung. = ZR. 25, 689 (sehr eingehendes Referat).
Zindler, K., Bespr. v. Siegel, geometr. Grundbegriffe. = ZR. 25, 688.
Zumkley, Bespr. v. Močnik-Spielmann, Geometrische Formenlehre. = Gm. 19, 162 (empfohlen).

II. Darstellende Geometrie.

Beyel, Ch., Darstellende Geometrie. Mit einer Sammlung von 1800 Dispositionen zu Aufgaben aus der darstellenden Geometrie. Leipzig, B. G. Teubner. — 56.
Blencke, F., Die Verbindung des Linearzeichnens mit dem stereometrischen Unterrichte auf Untersekunda. = Pg. 537, OR. Essen. — 54.
Böttcher, J. E., siehe Gutachten.
Ducrue, J., Das stereometrische Zeichnen in der 8. Gymnasialklasse. = BbG. 37, V & VI, 401. — 54, 58.
Gerland, E., siehe Gutachten.
Gutachten über den Unterricht in der darstellenden Geometrie von Böttcher, Gerland, Ober-Realschule zu Halle, Hildebrandt, Holzmüller, Müller, Schröder, Schwann. Beilage zu UBl. VI, 6. — 46 ff.
Hildebrandt, C., siehe Gutachten.
Holzmüller, G., siehe Gutachten.
Meissner, O. R., Über das Linearzeichnen in Verbindung mit dem mathematischen Unterrichte in der Untersekunda. = Pg. 23, R. Pillau. — 54.
Müller, C. H., siehe Gutachten.
Pietzker, F., Die darstellende Geometrie im Lehrplan der höheren Schulen. Mit Thesen hierzu von J. Schröder. UBl. VI, 6, 101. — 46 ff.
*Richter, M., Das geometrische Zeichnen an der Realschule. Pg. 618. Leipzig, 1. St. Realschule. — 55.
Schlotke, J., Lehrbuch der Darstellenden Geometrie. Teil I. Spezielle Darstellende Geometrie. 4. Aufl. Dresden, Gerhard Kühtmann. — 57.
Schmehl, Chr., Die Elemente der Darstellenden Geometrie. Giefsen, Emil Roth. — 57.
Schmidt, A., Die Auffindung der Lichtstufen beleuchteter Flächen mittels der Rodenbergschen Skala. = UBl. VII, 5, 85. — 55.

Schönemann, Über die Ermittelung von Entfernungen und Höhen durch perspektivische Beziehungen. Soest, Nassesche Buchdruckerei und Verlagshandlung (vgl. UBl. VII, 6, 118).
Schröder, J., siehe Gutachten.
— — siehe Pietzker.
Schwann, R., siehe Gutachten.

XIII. Naturwissenschaft.

I. Naturwissenschaft als Ganzes.

Baubeschreibung. = Pg. Gymn. Kattowitz No. 204. — 3.
Dieckmann, Beschreibung des neuen Schulgebäudes. = Pg. G. RS. Bremerhaven No. 794. — 3.
Einrichtungen, Die, für den physikalischen und chemischen Unterricht in dem Erweiterungsbau des Realgymnasiums und der Realschule. = Pg. RG. RS. Giefsen No. 705. — 3.
Fischer, K. T., Der naturwissenschaftliche Unterricht in England insbesondere in Physik und Chemie. Mit 18 Abb. u. 3 Taf. Leipzig, B. G. Teubner. — 3.
— — Erinnerungen aus einem Studienaufenthalt in England, unternommen zum Zweck des Studiums der dort üblichen naturwissenschaftlichen Unterrichtsmethoden. — BbG. XXXVII, 260. — 3.
Heinker u. Witzschel, Der Neubau des Progymnasiums. = Pg. Neunkirchen No. 499. — 3.
Kaiser, P., Die naturwissenschaftlichen Schriften der Hildegard von Bingen. = Pg. Königst. Gymn. Berlin No. 59. Berlin, R. Gaertners Verl. H. Heyfelder. — 4.
*Kolbe, M., Der Einflufs der Naturwissenschaften auf die Kulturentwickelung, insbesondere auf die höheren Schulen. Jubil.-Festschrift Kgl. RG. Bromberg. — 2.
Mess, A. v., Einige Gedanken über die Neugestaltung der Gymnasien. = PA. XLIII, 435. — 1.
Münch, W, Die Rolle der Anschauung in dem Kulturleben der Gegenwart. = Preufs. Jahrb. CIV, 193. — 2.
Pietzker, F., Bernhard Schwalbe. = UMN. VII, 42. — 3.
Poske, F., Bernhard Schwalbe. Mit 1 Bildnis. Berlin, J. Springer. — 3.
Schmid, B., Der Bildungswert der Naturwissenschaften und die Realschule. = ZlS. XII, 161. — 2.
Schwalbe, B., Sondereinrichtungen des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums für Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts nebst den erforderlichen methodischen Darlegungen. = Pg. Doroth. RG. Berlin, No. 100. — 2.
Zache, Über die Naturmerkwürdigkeiten der Provinz Brandenburg. = Ver. Lehr. höh. Unterr.-Anst. Prov. Brandenburg, Ber. 28. allg. Vers. 1900, 44. — 2.
Zepf, J., Wie können die Methoden naturwissenschaftlicher Forschung für den Unterricht fruchtbar gemacht werden? = Pg. ORS. Mannheim No. 684. — 1.

II. Biologie.

Allescher, A., Fungi imperfecti (Rabenhorsts Kryptog.-Flora von Deutschland, Österr. und d. Schweiz. 1. Bd. 7 Ab.) Mit vielen Abb. Lief. 75—80. Leipzig, Ed. Kummer. — 36.
Aly, F., Drei Wünsche. = HG. XI, 141. — 8.
Ament, W., Die Entwickelung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern (Samml. Abh. päd. Psych. u. Physiol. 4. Bd. 4. Heft). Berlin, Reuther & Reichard. — 32.
Anleitung zum Sammeln, Konservieren und Aufbewahren von Naturobjekten. = LS. III, 8. 29. 48. 70. 89. 110. 130. 149. 169. 191. 209. — 18.
Ascherson P., u. Gräbner, P., Synopsis der mitteleuropäischen Flora. 14.—17. Lief. Leipzig, W. Engelmann. — 35.

Bade, E., Die mitteleuropäischen Süfswasserfische. 1. Bd. Berlin, H. Walther. — 47.
Barfod, H., Die Natur im Volksmunde. = LS. III, 184. — 22.
Baumann, M., Über Käfersammlungen. = PB. VI, 124. — 41.
Beyer, Über das Tagebuch im naturwissenschaftlichen Unterricht. = HZ. XXXII, 396. — 15.
Bittner, J., Vorzüge und Mängel der neuen Lehrpläne in den naturhistorischen Fächern an den Gymnasien und Realschulen. = Msch. XV, 287. — 8.
Bleicher, J., Schulflora von Ingolstadt und Umgebung. II. Teil. = Pg. Gymn. Ingolstadt. — 28.
Boas, J. E. V., Lehrbuch der Zoologie für Studierende. 3. Aufl. Mit 498 Abb. Jena, G. Fischer. — 44.
Böckler, A., Die geographische Lehrmittel-Sammlung der Realschule zu Gardelegen und ihre Verwendung beim Unterricht. = Pg. RS. Gardelegen No. 285. — 18.
Bohn, H., Die geographische Naturaliensammlung des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums und ihre Verwendung beim Unterricht. 2. Forts. = Pg. Doroth. RG. Berlin No. 100. Berlin, R. Gaertners Verlag. — 18.
Bolljahn, J., Das japanische Schulwesen. = ZaU. V, 289. VI, 1. — 10.
Boveri, T., Das Problem der Befruchtung. Mit 19 Abb. Jena, G. Fischer, 1902. — 22.
Brand, A., Symplocaceae. (Das Pflanzenreich. 6. Heft.) Mit 68 Einzelb. in 9 Fig. Leipzig, W. Engelmann. — 33.
Bregenzer, Tierisches Sittlichkeits- und Rechtsgefühl. Leipzig, H. Seemann Nchf. — 39. 45.
Brehm, Die Elefanten (Meyers Volksbücher No. 1255). Leipzig, Bibliogr. Inst. — 41.
— — Die Wild- und Hauskatzen (Meyers Volksbücher No. 1278). Leipzig, Bibliogr. Inst. — 41.
Breitenbach, W., Die Biologie im 19. Jahrhundert (Gemeinverst. Darwin. Vortr. u. Abh. Heft 2). Odenkirchen, Dr. W. Breitenbach. — 21.
Brendel, R., Botanische Modelle. — 31.
Buchenau, F., Flora von Bremen und Oldenburg. Mit 103 Abb. 5. Aufl. Leipzig, M. Heinsius Nchf. — 28.
— — Flora der ostfriesischen Inseln. Nachtrag zur 3. Aufl. Leipzig, W. Engelmann. — 36.
— — Die deutschen Pflanzennamen in der Schule und im Leben. = NJ. 1900, II, 441. — Vgl. Jb. XIV, 14. 28. XV. Schriftenverz. 61.
Burgerstein, A., Bemerkungen zum zoologischen Unterricht am Untergymnasium. = Msch. XV, 323. — 38.
Chalon, J., Notes de Botanique expérimentale. 2. éd. Mit 5 Taf. u. 51 Fig. Bruxelles, J. Lebègue. 1900. — 31.
Chile. Neuer Plan für das Volksschulwesen. = ZaU. V, 336. — 10.
Chun, C., Zoologische Wandtafeln über wirbellose Tiere. Taf. 101—103. Cassel, Th. G. Fisher & Co. — 42.
— — Zoologische Wandtafeln über Wirbeltiere. Taf. 10. 11. Cassel, Th. G. Fisher & Co. — 42.
Clauss, O., Der am Kgl. Progymnasium Frankenthal in der ersten Klasse im Schuljahre 1899/1900 behandelte Lehrstoff der Naturkunde. = BbG. XXXVII, 67. — 14.
Cossmann, Deutsche Schulflora. Neu bearbeitet von H. Cossmann und F. Huisgen. 2. Aufl. Breslau, F. Hirt. — 28.
Dahn, E., Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform. Kiel, Lipsius & Tischer. 1900. — 8.
Dalla Torre, K. W. v., und Sarntheim, L. Graf v., Flora der gefürsteten Grafschaften Tirol, des Landes Vorarlberg und des Fürstentums Liechtenstein. 1. Bd. Innsbruck, Wagner. — 36.
Deutsche Jugend, übe Pflanzenschutz! A. B. Gera, Th. Hofmann. — 25.
Diez, Über den gegenwärtigen Stand der faunistisch-entomologischen Literatur Deutschlands nebst Bemerkungen zum zoologischen Unterricht der höheren Schulen. = KW. VIII, 309. — 38.

Dodel, A., Entweder — Oder! Stuttgart, Dietz Nchf. 1902. — 22.
Dürigen, B., Schutz den Vögeln! I. Leipzig, H. Voigt. — 39.
Engler, A., Die Pflanzen-Formationen und die pflanzengeographische Gliederung der Alpenkette. Mit 2 Karten. = Not. Kgl. bot. G.Mus. Berlin, App. VII. Leipzig, W. Engelmann. — 35.
— — Die neueren Fortschritte in der Pflanzengeographie. = Bot. Jahrb. XXX. Leipzig, W. Engelmann. — 19.
— — u. Prantl, K., Die natürlichen Pflanzenfamilien. Mit vielen Abb. Lief. 207—213. Leipzig, W. Engelmann. — 32.
Erlafs des Ministers für Kultus und Unterricht vom 11. Dezember 1900, Z. 34551, betreffend die Mädchenlyceen. = ZR. XXVI, 90. 151. 212. 285. — 8.
Esser, P., Die biologisch-botanische Präparatensammlung des städt. Gymnasiums und Realgymnasiums in der Kreuzgasse zu Köln. = Pg. G.RG. Köln No. 490. — 30.
Essl, W., Beitrag zu einer Kryptogamenflora von Krumau. = Pg. 3. RS. Prag. 1900. — 36.
Feldtmann, E., Der Wald (Charakterbilder aus der heim. Tier- und Pflanzenwelt. 1. Lief.). Ravensburg, O. Maier. — 29.
Ferienkurse in Jena für Damen und Herren. = ZPhP. VIII, 146. — 20.
Ferienkursus, Programm für den Michaelis 1901 und zwar in der Zeit vom 1.—12. Oktober in Berlin abzuhaltenden naturwissenschaftlichen, für Lehrer höherer Schulen. = CB. 1901, 725. — 19.
— Programm für den Michaelis 1901 in Berlin abzuhaltenden naturwissenschaftlichen, für Lehrer höherer Schulen. = Nat. Woch. XVI, 390. — 19.
— Naturwissenschaftlicher, in Berlin vom 1.—12. Oktober 1901. = UMN. VII, 103. VIII, 18. — 19.
— Der naturwissenschaftliche, zu Berlin für Lehrer höherer Schulen. = NS. I, 90. — 19.
— an der Universität Kiel 1901. = Nat. Woch. XVI, 113. — 20.
Finsch, O., Zosteropidae (Das Tierreich. 15. Lief.). Mit 32 Abb. Berlin, R. Friedländer & Sohn. — 44.
— — Der Dujong (Samml. Virchow-Holtzendorff. Heft 359). Hamburg, Verlagsanstalt & Druckerei A.-G. — 46.
Fischer, P., Sedimentbildung am heutigen Meeresboden, dargestellt auf Grund der neueren Tiefseeforschungen. = Pg. RG. Leipzig No. 602. — 23.
Frenkel, F., Anatomische Wandtafeln für den naturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. Taf. 7. 8. Jena, G. Fischer. — 42.
Fric, V., Neue anatomische Gipsmodelle. — 42.
Fries, W., Reformpläne im höheren Schulwesen des Königreichs Belgien. = LL. LXIX, 79. — 9.
Gang, E., Schulgarten. = Reins Encykl. Handb. d. Päd. VI, 372. 1899. — 29.
Gegenbaur, C., Vergleichende Anatomie der Wirbeltiere mit Berücksichtigung der Wirbellosen. 2. Bd. Leipzig, W. Engelmann. — 44.
Gerischer, E., Naturgeschichtliche Lehrproben. II. = PB. VI, 153. — 14.
Geyer, H., Katechismus für Terrarienliebhaber. Mit 7 Taf. und 34 Abb. Magdeburg, Creutz. — 41.
Gissinger, Th., Über die Tiefsche Dipterensammlung. = Pg. Gymn. Villach. = 48.
Goebel, K., Organographie der Pflanzen. 2. Teil. 2. Heft. 2. Teil. Mit 107 Abb. Jena, G. Fischer. — 33.
Gräbner, P., Die Heide Norddeutschlands und die sich anschliefsenden Formationen in biologischer Betrachtung. Mit 2 Karten (A. Engler u. O. Drude, Die Vegetation der Erde. 5. Bd.). Leipzig, W. Engelmann. — 34.
Gredler, V., Zur Conchylienfauna von China. XX. Stück. = Pg. G. Franziskaner Bozen. 1900. — 47.
Gremli, A., Exkursionsflora für die Schweiz. 9. Aufl. Aarau, Wirz. — 36.
Grotrian, R., Warum und Weil nach Otto Ulescher Methode. Mit 3 Taf. und 111 Holzsch. III. 2. Aufl. Berlin, Klemann. — 21.

Haacke, W., u. Kuhnert, W., Das Tierleben der Erde. 3 Bd. Mit 120 Farbendrucktaf. und 620 Textbildern. Berlin, M. Oldenbourg. — 44.
Haberland, M., Flora von Neustrelitz. = Pg. RS. Neustrelitz No. 728. — 36.
Haberlandt, G., Sinnesorgane im Pflanzenreich zur Perception mechanischer Reize. Mit 6 Taf. u. 1 Fig. Leipzig, W. Engelmann. — 33.
Haeckel, E., Kunstformen der Natur. 6. Lief. 10 Taf. Leipzig, Bibliogr. Inst. — 18.
Haese, A., Zoologischer Unterricht. = Reins Encykl. Handb. d. Pädag. VII, 842. 1899. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 37.
Hanausek, F., Praktische Pflanzenpresse. = LS. III, 109. — 30.
— — Beiträge zur mikroskopischen Untersuchung der Papierfasern. = Pg. Gymn. 3. Bez. Wien. — 37.
Hansen, A., Die Ernährung der Pflanzen. (Wissen der Gegenwart. XXXVIII.) Mit 79 Abb. 2. Aufl. Leipzig, Freytag. — 33.
— — Pflanzengeographische Tafeln. Taf. 6—10. Erläuterungen. Steglitz, Neue photogr. Ges. — 31.
Hartleb, P., Tierpflege und Tierschutz. = Reins Encykl. Handbuch der Pädag. VII, 75. 1899. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 39.
*Hassack, K., Leitfaden der Botanik für kommerzielle und gewerbliche Lehranstalten. Mit 105 Abb. Wien, Pichlers Ww. & Sohn. 1900. — 28.
* — — Leitfaden der Zoologie für kommerzielle und gewerbliche Lehranstalten. Mit 57 Abb. Wien, Pichlers Ww. & Sohn. 1900. — 41.
Hauptversammlung, Bericht über die zehnte, des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften zu Giefsen in der Pfingstwoche 1901. = UMN. VII, 53. — 19.
Heiderich, F., Die Landwirtschaft der alten Babylonier und Assyrer. = Pg. landw. Lehranst. „Francisco-Josephinum“ Mödling 1900. — 37.
Hennicke, Notwendigkeit und Mittel des Vogelschutzes, sowie gegenwärtiger Stand der Vogelschutzgesetzgebung in den deutschen und europäischen Staaten mit einem Ausblick auf ein internationales Vogelschutzgesetz. Leipzig, H. Seemann Nchf. — 39.
*Hochwallner, R., Über Schülerausflüge. 2. Teil. = Pg. Oberg. Benediktiner Seitenstetten. — 15.
Hoeck, F., Die Brotpflanzen, ihr Ursprung und ihre heutige Verbreitung. (Sammlung Virchow-Holtzendorff. Heft 356.) Hamburg, Verlagsanstalt u. Druckerei A.-G. — 35.
— — Getränke liefernde Pflanzen, ihre einstige und heutige Verbreitung und die ihrer Erzeugnisse. = Nat. Woch. XVI, 201. — 35.
— — Die biologische Erdkunde im Schulunterrichte. = Vierteljahrshefte geogr. Unterr. I, 1. — 14.
— — Allerweltspflanzen in unserer heimischen Phanerogamen-Flora. = D. bot. Mon. 1901. — 35.
Hoffmann, J., Carl Hoffmanns Pflanzen-Atlas nach dem Linnéschen System. 3. Aufl. Mit 400 farb. Abb. auf 66 Taf. u. 500 Textill. Stuttgart, J. Hoffmann. — 32.
Houssay, F., Tiere als Arbeiter. Üb. v. W. Marshall. Leipzig, H. Seemann Nchf. — 45.
*Hummel, A., Leitfaden der Naturgeschichte. Neu bearb. v. R. Werner. 1. Heft. Lehre vom Menschen. Tierkunde. 23. 24. Aufl. Mit 125 Abb. Leipzig, F. Hirt & Sohn. — 41.
Jack, J. B., Flora des Badischen Kreises Konstanz. Karlsruhe 1900, Reiff. — 36.
Jacobi, A., Lage und Form biogeographischer Gebiete. Mit 2 Taf. = Ztschr Ges. Erdk. Berlin XXXV, 147. — 22.
*Janson, O., Meeresforschung und Meeresleben (Aus Natur- und Geisteswelt). Leipzig, B. G. Teubner. — 23.
Kalender des Deutschen Lehrer-Tierschutzvereins und des Berliner Tierschutzvereins. 1902. Berlin, Berolina-Versand-Bh. — 40.
Keferstein, H., Naturwissenschaft an höheren Schulen. = Reins Encykl. Handb. d. Pädag. V, 47. 1898. Langensalza, H. Beyer & Söhne. - 11.
Keller, G., Tiere der Vorwelt. 6 Taf. Cassel, Th. G. Fisher & Co. — 42.

Kernstock, E., Die europäischen Cladonien. = Pg. ORS. Klagenfurt. 1900. — 36.
Kienitz-Gerloff, F., Naturgeschichtlicher Unterricht nach historischen Gesichtspunkten. = Reins Encykl. Handb. der Pädag. V, 23. 1898. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 11.
— — Welche Anforderungen soll man an botanische und zoologische Schulbücher stellen? = UMN. VII, 109. — 16.
Kirchner, O., u. Boltshauser, H., Atlas der Krankheiten und Beschädigungen unserer landwirtschaftlichen Kulturpflanzen. Stuttgart, E. Ulmer. — 34.
Klenk, P., Tierquälerei. = Reins Encykl. Handb. der Pädag. VII, 83. 1899. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 39.
Knauer, F., Die bauende Tierwelt. I. Mit 27 Abb. Wien, Pichlers Ww. & Sohn. — 45.
Kobelt, W., Die Verbreitung der Tierwelt. Mit 12 Taf. u. vielen Abb. Lief. 1—8. Leipzig, C. H. Tauchnitz. — 46.
Koehne, E., Pflanzenkunde für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Mit 178 Abb. u. 1 Karte. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 26.
Koken, E., Palaeontologie und Descendenzlehre. Mit 6 Fig. Jena, G. Fischer. 1902. — 22.
Kolbe, H., Gartenfeinde und Gartenfreunde. Mit 76 Abb. Berlin, K. Siegismund. — 45.
Kraepelin, K., Palpigradi und Solifugae. (Das Tierreich. 12. Lief.) Mit 118 Abb. Berlin, R. Friedländer & Sohn. — 44.
— — Naturstudien in Wald und Feld. Mit Zeichn. Leipzig, B. G. Teubner, 1902. — 17.
— — Naturstudien im Hause. 2. Aufl. Mit Zeichn. Leipzig, B. G. Teubner. — 17.
Krafs, M., u. Landois, H., Das Pflanzenreich in Wort und Bild. 10. Aufl. Mit 239 Abb. Freiburg i. B., Herder. — 28.
Krebs, W., In welcher Weise kann der Realschulunterricht, besonders in den Naturwissenschaften, um den geographischen Unterricht konzentriert und ihm solchergestalt ein zeitgemäfses Ziel wirtschaftlicher Vorbildung gesetzt werden? = Vhdlg. Ges. D. Natforsch. u. Aerzte, 71. Vers. München 1899, 2. T., 1. Hälfte. Leipzig, 1900, 285. — Vgl. Jb. XIV. 14.
— — Beiträge zur Frage der unterrichtlichen Verwertung von Schulausflügen. = Pg. Barr No. 570. — 15.
— — Schulausflüge zu unterrichtlichen und landeskundlichen Zwecken. = HZ. XXXII, 432. — 15.
Kreibig, C., Die fünf Sinne des Menschen. (Aus Natur- und Geisteswelt. Bd. 27.) Mit 30 Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 45.
Kurse, Praktische naturwissenschaftliche (auf Anordnung des Ministers). S.-S. 1901. — 20.
— Programm der praktischen naturwissenschaftlichen. W.-H. 1901/1902. — 20.
Lade, E. v., Ein Wort zur Schulfrage. Wiesbaden, H. Schellenberg, 1900. — 39.
Lampert, K., Bilder-Atlas des Tierreichs. 1. Teil. 32 Taf. und 55 Ill. 2. Teil. 32 Taf. u. 8 Ill. Efslingen, J. F. Schreiber. 41.
Landsberg, B., Lehr- und Übungsbuch für den botanischen Unterricht 1. Teil. Kursus 1. und 2. Mit 92 Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 27.
Latzel, R., Schulrat Josef Mik. = ZöG. LII, 93. — 47.
Laus, H., Aus dem Tierleben der mährischen Höhlen. = PB. V, 193. — 46.
Lehmann, A., Zoologischer Atlas. Taf. 55—59. Leipzig, F. E. Wachsmuth. — 42.
Lehmann, P., Länder- und Völkerkunde. 2 Bd. Mit 11 Taf. u. 1024 Abb. Neudamm, J. Neumann. — 44.
Lehrmittel: Spinnen. = PB. VI, 223. — 42.
— Darstellung verschiedener Augen der Tiere. = LS. III, 72. — 42.
Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen. 1901. Halle a. S., Bh. d. Waisenhauses. — 6.

Lemcke, A., und Melinat, G., Pflanzenkunde in populärwissenschaftlicher Darstellung. 1. Abt. Mit 60 Taf. u. 123 Fig. 2. Abt. Mit 216 Fig. Leipzig, Mendelssohn. — 29.

Leuckart, R., Die Parasiten des Menschen und die von ihnen herrührenden Krankheiten. 2. umgearb. Aufl. Leipzig, Winter. — 45.

Limpricht, K. G., Die Laubmoose Deutschlands, Oesterreichs und der Schweiz. (Rabenhorsts Kryptog.-Flora von Deutschl., Oesterr. und der Schweiz. 4. Bd. 3. Abt.) Lief. 36. Leipzig, Ed. Kummer. — 36.

Lindau, G., Hilfsbuch für das Sammeln parasitischer Pilze. Berlin, Gebr. Borntraeger. — 36.

Linsbauer, L., Tabellen zur Bestimmung der Holzgewächse aus der Umgebung von Pola. = Pg. Gymn. Pola. — 29.

Lippitsch, C., Studien über das naturhistorische Kabinett an der Mittelschule. = Pg. Gymn. Leoben. — 18.

Löckell, E., Die ersten Folgen der Verwundung des Stengels dikotyler Holzgewächse durch Schnitte in der radialen Längsrichtung. Mit 1 Taf. = Pg. 10. RS. Berlin No. 126. Berlin, R. Gaertners Verl. — 33.

Lüpke, Lehrmittel für den zoologischen Unterricht. = UMN. VII, 60. — 41.

*Lutz, Unsere Haustiere. 1. Lief. 4 Taf. Stuttgart, K. G. Lutz. — 42.

Maiwald, V., Ein Innsbrucker Herbar vom Jahre 1748. = Pg. Obergymn. Braunau 1899. — 37.

Malpighi, M., Die Anatomie der Pflanzen. I. II. Teil. Bearb. v. M. Möbius. (Ostwalds Klassiker der exakt. Wiss. No. 120.) Mit 50 Abb. Leipzig, W. Engelmann. — 37.

Maresch, J., Beiträge zur Kenntnis der Sporenpflanzen des niederen Gesenkes mit besonderer Angabe der Standorte der Umgebung von Sternberg. = Pg. ORS. Sternberg, 1900. — 36.

Marshall, W., Zoologische Plaudereien. 4. Samml. Leipzig, A. Twietmeyer. — 44.

— — Katechismus der Zoologie. (Webers ill. Katech. No. 83.) Mit 297 Abb. 2. Aufl. Leipzig, J. J. Weber. — 44.

— — Gesellige Tiere. (Hochschul-Vorträge. Heft XXIII—XXV.) Leipzig, Dr. Seele & Co. — 45.

— — Die mittelbar nützlichen und schädlichen Tiere der Heimat. 2 Bd. Leipzig, H. Seemann Nchf. — 45.

Martens, E. v., Über die Abgrenzung zoogeographischer Reiche. = Nat. Woch. XVII, 97. 117. — 46.

Matuschek, J., Versuche für den Anschauungsunterricht über das Vorkommen, über die Eigenschaften und über die physiologische Bedeutung des „Anthokyans“ im Pflanzenleibe. = ZR. XXVI, 207. — 25.

Meissner, R., Die Jute und ihre Industrie. = LS. III, 25. — 31.

Mendel, G., Versuche über Pflanzenhybriden. Her. v. E. Tschermak. (Ostwalds Klass. d. exakt. Wiss. No. 121.) Leipzig, W. Engelmann. — 37.

Michael, E., Führer für Pilzfreunde. 2. Bd. Mit 107 Pilzgruppen. Zwickau, Förster & Borries. — 36.

Müller, W., u. Pilling, Deutsche Schulflora zum Gebrauch für die Schule und zum Selbstunterricht. Neue Ausg. 240 Abb. Leipzig, Th. Hofmann. — 28.

Naumann, J. F., u. Naumann, J. A., Naturgeschichte der Vögel Mittel-Europas. Neu bearb. u. herausg. v. C. R. Hennicke. 4. 7. Bd. Gera-Untermhaus, F. E. Köhler. — 44.

Neufeld, A., Das russische Elementarschulwesen. = ZaU. VI, 44. — 10.

Noll, F. C., Naturgeschichte des Menschen. 4. Aufl. bes. von H. Reichenbach. Mit 114 Holzsch. u. 1 Taf. Breslau, F. Hirt. — 40.

Oborny, A., Beiträge zur Kenntnis der Gattung Potentilla. = Pg. ORS. Leipnik. 1900. — 33.

Otto, Katalog der Vogelsammlung des Gymnasiums zu Eisleben. = Pg. Gymn. Eisleben No. 249. — 47.

Pachel, M., Einige beherzigenswerte Worte an unsere Eiersammler. = LS. III, 106. — 40.

Pagenstecher, A., Libytheidae. (Das Tierreich. 14. Lief.) Mit 4 Abb. Berlin, R. Friedländer & Sohn. — 44.
Pappenheim, K., Die Kinderzeichnung im Anschauungsunterricht. = Ztschr. päd. Psych. Path. II, 161. 1900. — 16.
Passarge, F., Einrichtung und Bewirtschaftung des Schulgartens im allgemeinen. = Päd. Warte VI, 480. 1900. — 30.
Pawlitschek, A., Einige Eigentümlichkeiten der Bukowiner Insektenfauna. = Msch. XV, 315. — 47.
Peiter, W., Der Schneekönig. = LS. III, 6. — 43.
— — Der Vogelbeerbaum. = LS. III, 87. — 31.
— — Die Fliegencholera. = LS. III, 164. — 31.
Perkins, J., u. Gilg, E., Monimiaceae. (Das Pflanzenreich. 4. Heft.) Mit 309 Einzelb. in 28 Fig. Leipzig, W. Engelmann. — 33.
Peter, A., Flora von Südhannover usw. 2. Teil. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 36.
— — Botanische Wandtafeln. Taf. 23—30. Berlin, P. Parey. — 31.
Pfeffer, W., Pflanzenphysiologie. 2. Aufl. 2. Bd. 1. Hälfte. Leipzig. W. Engelmann. — 33.
Pfuhl, F., Der Unterricht in der Pflanzenkunde durch die Lebensweise der Pflanzen bestimmt. Leipzig, B. G. Teubner, 1902. — 23.
Piersig, R., u. Lohmann, H., Hydrachnidae und Halacaridae. (Das Tierreich. 13. Lief.) Mit 87 Abb. Berlin, R. Friedländer & Sohn. — 44.
Piltz, E., Naturbeobachtung. = Reins Encykl. Handb. der Pädag. V, 18. 1898. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 11.
— — Schulmuseum. = Reins Encykl. Handb. der Pädag. VI, 470. 1899. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 21.
Pischinger, A., Der Vogelgesang bei den griechischen Dichtern des klassischen Altertums. = Pg. Gymn. Eichstätt. — 47.
Plate, L., Die Abstammungslehre. (Gemeinverst. Darwin. Vortr. u. Abh. Heft 1.) Mit 8 Abb. Odenkirchen, Dr. W. Breitenbach. — 22.
*Ploch, Protoplasmastrukturen und Protoplasmatheorieen. = Pg. RS. Alsfeld No. 698. — 22.
Pokorny, Naturgeschichte des Tierreiches für höhere Lehranstalten, bearb. v. M. Fischer. 25. Aufl. Mit 616 Abb. und 5 Taf. Leipzig, G. Freytag. — 40.
Potonié, H., Zwei neue Vegetationslandschaften der Steinkohlen- und der Braunkohlenzeit. = Nat. Woch. XVII, 101. — 31.
Prerovsky, Schulflora von Leipa und Umgebung. 1. Teil. = Pg. RS. Böhmisch-Leipa. 1900. — 28.
Realistische Professoratsprüfung. Frühjahr 1899. = KW. VII, 457. — 10.
Reallehrerprüfung 1899. = KW. VIII, 351. — 10.
Redtenbacher, J., Die Dermatopteren und Orthopteren von Österreich-Ungarn und Deutschland. Mit 1 Taf. Wien, K. Gerolds Sohn. 1900. — 47.
Reinhardt, C., Zu den „drei Wünschen“. = HG. XI, 224. — 8.
Rendle, A. B., Naiadaceae. (Das Pflanzenreich. 7. Heft.) Mit 71 Einzelb. in 5 Fig. Leipzig, W. Engelmann. — 33.
Rey, E., Die Eier der Vögel Mitteleuropas. Lief. 9—11. Mit 14 Taf. Gera-Untermhaus, F. E. Köhler. — 47.
Rieber, X., Zur Flechtenflora der Umgebung von Ehingen a. D. = Pg. Gymn. Ehingen No. 637. — 36.
*Rock, W., Leitfaden der Somatologie und Hygiene für Mädchenlyceen. Mit 63 Abb. Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn. — 41.
Rockstroh, H., Buch der Schmetterlinge und Raupen. 7. Aufl. Mit 231 Abb. Halle, H. Gesenius. — 47.
Rosenthal, J., Lehrbuch der allgemeinen Physiologie. Mit 137 Abb. Berlin, A. Georgi. — 44.
Rudolf, K., Lehrer-Hochschulkurs in Wolfsberg. = LS. III, 186. — 20.
Sammlungen, Zoologische und technologische. = PB. VI, 236. — 18.
Scheller, E., Zoologischer Unterricht in der Volksschule. = Reins Encykl. Handb. der Pädag. VII, 864. 1899. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 37.

Schilling, S., Grundrifs der Naturgeschichte. Teil I: Das Tierreich. 19. Bearb. von H. Reichenbach. Mit 1 Karte, 1 Taf. und 537 Abb. Breslau, F. Hirt. 1902. — 40.
— — Kleine Schul- und Naturgeschichte der drei Reiche. Neubearb. v. R. Wäber. Teil I. 21. Bearb. Mit 2 Taf. u. vielen Abb. Breslau, F. Hirt. — 40.
Schleichert, F., Pflanzenphysiologie in der Schule. = Reins Encykl. Handb. der Pädag. V, 371. 1898. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 25.
— — Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. 4. Aufl. Mit 64 Abb. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 31.
Schmeil, O., Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. 1. Heft. Mit 14 Taf. u. Textb. Stuttgart, E. Nägele. — 27.
Schmid, B., Ein Beitrag zur Behandlung der wirbellosen Tiere. = UMN. VII, 25. — 37.
— — Anordnung und Verteilung des botanischen Lehrstoffes und dessen erzieherische Aufgaben. = UMN. VIII, 26. — 25.
— — Wert und Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der VI. Klasse (Realschule). = ZlS. XII, 201. — 13.
Schmidt, F., E. Dahn: Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform. = PA. XLII, 705. — 13.
Schmidt, W. B., u. Landsberg, B., Hilfs- und Übungsbuch für den botanischen und zoologischen Unterricht an höheren Schulen und Seminarien. 2. Teil. I. II, 1. Leipzig, B. G. Teubner. — 43.
Scholz, E., Schulreise. = Reins Encykl. Handb. der Pädag. VI, 486. 1899. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 15.
Schreiber, H., „Persönlichkeits-Pädagogik.“ = ZPhP. VIII, 323. — 13.
Schröder, C., Blütenbiologische Beiträge. = Pg. RS. Itzehoe No. 318. — 34.
*Schröter, C., Die Palmen und ihre Bedeutung für die Tropenbewohner. Mit 2 Taf. = Neujahrsbl. Naturf.-Ges. Zürich 1901 No. 103. Zürich, Fäsi & Beer. — 35.
Schulanstalten, Die deutschen, der evangelischen Gemeinde zu Bukarest. = ZaU. V, 319. — 9.
*Schule, Die deutsche im Auslande. Monatsschrift, herausg. von H. Amrhein. Antwerpen-Hoboken, eigener Verl. — 9.
— Die neue deutsche, in Blumenau. = ZaU. VI, 213. — 9.
— Die englisch-deutsche, in King Williams Town (Kapland). = ZaU. V, 324. — 9.
— Die deutsche, zu Port Elizabeth (Kapland). = ZaU. V, 327. — 9.
— Die deutsche. in Rio de Janeiro. = ZaU. VI, 138. — 9.
— Die deutsche, in Valparaiso. = ZaU. VI, 58. — 9.
— Die deutsche, in Villa Germania (Brasilien). = ZaU. VI, 140. — 9.
Schulgarten. = Monatsh. Com.-Ges. VIII, III. Berlin, R. Gaertners Verl. — 30.
Schulgartenfrage, Zur. = LS. III, 62. — 30.
Schultz, C., Das Einheits-Reformgymnasium. = RhS. XIII, 46. — 8.
Schulze, B., Hygienische Belehrung an höheren Schulen. = Reins Encykl. Handb. d. Pädag. III, 765. 1897. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 38.
Schwalbe, B., Veranstaltungen der Stadt Berlin zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten im Jahre 1900/1901. Berlin, Ferd. Dümmler. — 20.
Seeliger, O., Tierleben der Tiefsee. Mit 1 Taf. Leipzig, W. Engelmann. — 46.
Settmacher, G., Die Bedeutung des Marienkäferchens. = LS. III, 141. — 43.
Simroth, H., Abrifs der Biologie der Tiere. (Sammlung Göschen. No. 131. 132.) 1. 2. Teil. Mit 33 u. 35 Abb. Leipzig, G. J. Göschen. — 45.
— — Die Ernährung der Tiere im Lichte der Abstammungslehre. (Breitenbach, Gemeinv. Darwinist. Vortr. u. Abh., Heft 3.) Mit 5 Abb. Odenkirchen, Dr. W. Breitenbach. — 22.

Solla, R. F., Pflanzenschäden, durch Tiere verursacht. = Pg. ORS. Triest. 1900. — 29.
Solms-Laubach, H. Graf zu, Rafflesiaceae und Hydnoraceae. (Das Pflanzenreich. 5. Heft.) Mit 35 Einzelbil. in 18 Fig. Leipzig, W. Engelmann. — 33.
Sprockhoff, A., Naturkunde für höhere Mädchenschulen. 1. 2. Teil. 3. Aufl. Mit vielen Abb. Hannover, C. Meyer. — 17.
Spuler, A., Die Schmetterlinge Europas. Mit 95 Taf. Stuttgart, C. Hoffmann. — 47.
Stahl, Grofses illustriertes Kräuterbuch. Mit Abb. v. C. Anton. 1.—6. Lief. Regensburg, E. Stahl. — 33.
Stange, G., Die Macrolepidoptera der Umgegend von Friedland in Mecklenburg. 3. Teil. = Pg. Gymn. Friedland i. M. No. 725. — 47.
Starkl, G., Der botanische Garten des Kollegiums. = Pg. Gymn. Jesuiten Kalksburg 1899. — (Gm. XVIII, 864.) — 1900. — (ZöG. LII, 569 Burgerstein.) — 30.
Stein, K., u. Ehrhard, H., Katalog über die wichtigsten Bau-, Nutz- und Zierhölzer des In- und Auslandes und Sammlungen von denselben. Bensheim, Lehrmittelanstalt J. Ehrhard & Co. — 30.
Steiner, Zur Reform des Naturgeschichtsunterrichts. = Rhein. Bl. Erz.-Unterr. LXXII, 49. 1898. — 11.
Stelz, L., Der Schulgarten und seine Verwendung im Unterricht. = Vhdlg. Ges. D. Naturf. u. Ärzte, 68. Vers. Frankfurt a. M. 1896, 2. T., 1. Hälfte. S. 256. Leipzig 1897. — Vgl. Jb. XII, 9.
Stephan, Kurze Ausarbeitungen in der Klasse. — PW. X, 339. 345. — 16.
*Terks, Leitfaden für den Unterricht über Bau und Leben des menschlichen Körpers. 6. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. — 41.
Thomae, Vorführung von Projektionsphotogrammen aus dem Gebiete der Botanik. = Vhdlg. Ges. D. Natf. u. Ärzte, 70. Vers., Düsseldorf 1898. 2. T., 1. Hälfte. Leipzig 1899. 215. — Vgl. Jb. XIII, 12.
Thompson, E. S., Bingo und andere Tiergeschichten. Mit 200 Ill. Leipzig. Pöschel & Trepte. — 45.
Thonhofer, V., Produkten-Sammlung. = LS. III, 231. — 18.
Thonner, F., Exkursionsflora von Europa. Berlin, R. Friedländer & Sohn. — 35.
Tonner, J., Ausstellung von Topfpflanzen. = PB. VI, 144. — 25.
Tschiersch, Die Flora von Küstrin. = Pg. Gymn. Küstrin No. 81. — 36.
Twrdy, K., Die verwandtschaftlichen Beziehungen der recenten Säugetiere zu ihren Vorfahren in der geologischen Vergangenheit. = Pg. RS. III. Bez. Wien, 1900. — 38.
Ulrich, H., Durchschnittansicht eines Maulwurfbaues. = LS. III, 72. — 42.
Umschau in der Natur. = LS. III, 7. 28. 47. 69. 88. — 21.
Unterrichts, Über die gegenwärtige Lage des biologischen, an höheren Schulen. Jena, G. Fischer. — 12.
Veranstaltungen, Programm der Städtischen, zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten für das erste Vierteljahr 1901. — dass. für das W.-H. 1901/1902. — 20.
Vereinsschule, Die deutsche, in Curityba (Paraná). = ZaU. VI, 135. — 9.
Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Halle a. S., Bh. des Waisenhauses. — 4.
Versammlung, 73., deutscher Naturforscher und Ärzte in Hamburg. = UBl. VII, 80. 120. VIII, 15. Nat. Woch. XVI, 174. — 19. 21.
— 46., deutscher Philologen und Schulmänner in Strafsburg. = UMN. VII, 102. — 19.
Verworn, M., Allgemeine Physiologie. 3. Aufl. Jena, G. Fischer. — 44.
Vogel, O., Müllenhoff, K., u. Röseler, P., Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. Heft I. 4. Aufl. Heft II. 3. Aufl. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 28.
Waffen, Die, der Pflanzen. = LS. III, 161. — 31.
Wagner, H., Lehrmittel „Die Blattlaus, die Ameise und das Marienkäferchen.“ = LS. III, 11. — 41.
Waisenhaus, Das Syrische, in Jerusalem. = ZaU. VI, 331. — 10.

Wedde, H., Versuche und Erfahrungen mit Schulaquarien. = Pg. Rgymn. Halberstadt No. 274. 1899. — 17.
Weise, P., Beiträge zur Geschichte des römischen Weinbaues in Gallien und an der Mosel. = Pg. Hamburg No. 800. — 37.
Weifs, J. E., Grundrifs der Botanik. Mit 519 Abb. 4. Aufl. München, R. Oldenbourg. — 28.
Wettstein, R. v., Handbuch der systematischen Botanik. 1. Bd. Mit 762 Fig. Wien, F. Deuticke. — 32.
— — Leitfaden der Botanik. Mit 3 Taf. u. 165 Holzsch. 2. Aufl. Prag, F. Tempsky. — 28.
Wiesner, J.. Die Rohstoffe des Pflanzenreiches. 2. Aufl. 2. Bd. Lief. 6. 7. Leipzig, W. Engelmann. — 36.
Willkomm, M., Bilder-Atlas des Pflanzenreichs, nach dem natürlichen System bearbeitet. Mit 124 Taf. und über 600 Abb. 4. Aufl. Efslingen, J. F. Schreiber. — 29.
Worgitzky, G., Blütengeheimnisse. Mit 25 Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 29. 34.
Wossidlo, P., Leitfaden der Zoologie für höhere Lehranstalten. 1. Teil. Die Tiere. 10. Aufl. Mit 508 Abb. 2. Teil. Der Mensch. 9. Aufl. Mit 104 Abb. Berlin, Weidmann. — 40.
Wünsche, O., Die Pflanzen Deutschlands. Die höheren Pflanzen. 8. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 35.
* — — Anleitung zum Botanisieren und zur Anlegung von Pflanzensammlungen. Mit 245 Fig. Berlin, P. Parey. — 30.
Zagojannis, K., Entwicklung und gegenwärtiger Zustand der griechischen Gymnasien. = ZaU. VI, 177. 257. — 9.
Zange, Zur Schulreform. = PW. X, 172. 180. 187. 195. 201. 209. 217. — 8.
Zell, Th., Polyphem ein Gorilla. Berlin, W. Junk. — 46.
Ziegler, E., Lehrbuch der allgemeinen Pathologie und der pathologischen Anatomie für Ärzte und Studierende. 1. Bd. 10. Aufl. Jena, G. Fischer. — 45.
Ziegler, H. E., Über den derzeitigen Stand der Descendenzlehre in der Zoologie. Jena, G. Fischer. 1902. — 22.
Ziehen, J., Über kolonialwissenschaftliche Bildung auf unseren höheren Schulen. = PA. XLIII, 495. — 15.
*Zittel, K. A., Paläontologische Wandtafeln. Taf. 69—73. Stuttgart, E. Schweizerbart. — 42.
Zoologischen Garten, Andenken an den, zu Berlin 1901. 31 Taf. — 42.
Zürn, Die deutschen Nutzpflanzen und ihre Beziehungen zu unseren Lebens-, Tätigkeits- und Erwerbsverhältnissen. 1. Bd. Leipzig, H. Seemann Nachf. — 35.

III. Chemie und Mineralogie.

Arendt, Prof. Dr. R., Leitfaden für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie. 8. Aufl. Hamburg, L. Voss. — 65.
Beilstein, F., Handbuch der organischen Chemie. 3. umgearb. Auflage. Herausg. v. d. deutschen chemischen Gesellsch., redig. v. P. Jacobson. Ergänzungsbde. 11. u. 12. Lief. Hamburg 1900 1901, L. Voss. — 68.
Bender, G., Leitfaden für den Unterricht in der Mineralogie und Geologie. Gera, Th. Hofmann. — 71.
Blücher, H., Organische Chemie. Miniatur-Bibliothek. 357—359. Leipzig, Verlag für Kunst und Wissenschaft, A. O. Paul. — 66.
Börner, Dir. Dr. H., Vorschule der Chemie und Mineralogie zum Gebrauch bei dem Unterricht in der Chemie und Mineralogie an Gymnasien und Progymnasien, sowie bei dem propädeutischen Unterricht in der Chemie und Mineralogie an Realgymnasien und Realprogymnasien. 2. Aufl. Berlin, Weidmannsche Bh. — 65.
Branco, W., und Fraas, E., Beweis für die Richtigkeit unserer Erklärung des vulkanischen Ries bei Nördlingen. Abhdlg. aus Sitzungsber. der preufs. Akad. d. Wissensch. Berlin, G. Reimer. — 73.

Buckendahl, Prof. Dr. A., Lehrbuch für den Unterricht in der anorganischen Chemie. 3. verb. Aufl. Gotha, Fr. A. Perthes. — 60.

Deventer, van, Dr. Ch. M., Physikalische Chemie für Anfänger. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. J. H. van't Hoff. 2. Aufl. Leipzig, W. Engelmann. — 67.

— — Einige Bemerkungen zu Ostwalds Grundlinien der anorganischen Chemie. PZ. XIV, 216—218. — 68.

Ebeling, OL. Dr. M., Leitfaden der Chemie für Realschulen. 3. verb. Aufl. Berlin, Weidmannsche Bh. — 65.

Fischer, Dr. P., Sedimentbildung am heutigen Meeresboden. S.-A. aus dem Jahresberichte des Städtischen Realgymn. zu Leipzig. Ostern 1901. Leipzig, B. G. Teubner. — 74.

Fischer, Dr. F., u. Krause, Dr. H., Leitfaden der Chemie und Mineralogie. 4. verm. u. verb. Aufl., bearbeitet von Dr. H. Krause. Hannover, Hahnsche Bh. — 64.

Fritsch, Prof. Dr. K., Ein alter Wasserlauf der Unstrut von der Freyburger nach der Merseburger Gegend. Aus Zeitschr. f. Naturwiss. 1898. Stuttgart, E. Schweizerbart. — 73.

Green, J. Reynolds, Die Enzyme. Ins Deutsche übertragen v. W. Windisch. Berlin, P. Parey. — 69.

Haas, Prof. Dr. Hipp., Anschauungsbilder für den Unterricht in der Geologie und physischen Geographie. Gezeich. von Maler J. Fürst. 30 Taf. Kiel, Lipsius & Tischer. — 74.

Henniger, OL. Dr. K. A., Chemisch-analytisches Praktikum behufs Einführung in die qualitative Analyse. Braunschweig 1902, F. Vieweg & Sohn. — 57.

Hubert, Dr. R., Was mufs man von der Mineralogie und Gesteinskunde wissen? Allgemeinverständlich dargestellt. Berlin, H. Steinitz. — 73.

Kaufmann, W., Die Entwicklung des Elektronenbegriffs. Vortr. auf der 73. Versamml. deutscher Naturforscher und Ärzte in Hamburg vom 22. bis 28. Septbr. 1901. Ref. in PZ. XIV, 376—377. — 66.

Keilhack, Prof. Dr. K., Einführung in das Verständnis der geologisch agronomischen Spezialkarten des norddeutschen Flachlandes. Eine Erläuterung ihrer Grundlagen und ihres Inhalts. Im Auftrage der Direktion der Königl. preufs. geolog. Landesanstalt verf. Berlin, S. Schropp. — 73.

Kobell, Fr. v., Tafeln zur Bestimmung der Mineralien mittels einfacher chemischer Versuche auf trockenem und nassem Wege. 14. neu bearbeitete und vermehrte Aufl., bearb. v. K. Oebbeke. München, J. Lindauer. — 73.

Kraus, Prof. K., und Böttger, Prof. Dr. H., Grundrifs der Chemie für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminarien und verwandte Lehranstalten. Leipzig, A. Pichlers Ww. & Sohn. Besprochen v. O. Ohmann in PZ. XIV, 372. — 65.

Krug, Prof. Dr. Theod., Die Induktion im chemischen Unterricht. = Pg. des Städt. Realgymnasiums und Reformschule zu Barmen. Pg. No. 518. — 51.

Le Blanc, Prof. M., Lehrbuch der Elektrochemie. 2. Aufl. Leipzig. O. Leiner. Bespr. inPZ. XIV, 370—371. — 68.

Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen. 1901. Halle a. S., Bh. des Waisenhauses. — 48. 50.

Leuk, Prof. Dr. H., Die glacialen und postglacialen Bildungen des Prientals. Aus Festschrift der Universität Erlangen für Prinzregent Luitpold. Leipzig, A. Deichert Nchf. — 73.

Lorenz, Dr. Th., Monographie des Fläscherberges. Beiträge zur geologischen Karte der Schweiz. Neue Folge. 10. Lief. Bern, Schmid & Francke. — 73.

Medicus, Prof. Dr. L., Einleitung in die chemische Analyse. Erstes Heft. Kurze Anleitung zur qualitativen Analyse. Zehnte und elfte verb. und verm. Aufl. Tübingen, H. Lauppsche Bh. — 69.

Mellmann, OL. Dr. P., Die chemische Industrie auf der Pariser Weltausstellung 1900. = Pg. der 1. Städt. Realschule zu Berlin. No. 117. Berlin. R. Gaertners Verlag. — 69.

Müller, Gymn.-Prof. Dr. Fr. C. G., Messende chemische Versuche. PZ. XIV, 330—339. — 56.
Müller. Herm., Die Erzgänge des Freiberger Bergreviers. Erläuterungen zu der geologischen Spezialkarte des Königreichs Sachsen. Leipzig, W. Engelmann. — 73.
Nernst, Prof. Dr., Die Bedeutung elektrischer Methoden und Theorieen für die Chemie. Vortr. auf der 73. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Hamburg vom 22. bis 28. September 1901. = Referat in PZ. XIV, 375—376. — 66.
Ohmann, Prof. O., Versuche zur Wegnahme des Sauerstoffs aus der Luft. PZ. XIII, 333— 335. — 55.
— — Lehrgang der chemischen Untersuchung des Wassers (als zweites Kapitel der Verbrennungserscheinungen). PZ. XIV, 1—13. — 53.
Ostwald, Prof. Dr., Über Katalysatoren. Vortr. auf der 73. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Hamburg vom 22.—28. Sept. 1901. Ref. in PZ. XIV, 378—379. — 66.
Paul, Prof. Dr. Th., Die Bedeutung der Jonentheorie für die physiologische Chemie. Vortr. auf der 73. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Hamburg vom 22. bis 28. Sept. 1901. Ref. in PZ. XIV, 378. — 66.
Pictet, Prof. Raoul, Zur mechanischen Theorie der Explosivstoffe. Zeitsch. für komprimierte und flüssige Gase. Heft 8 u. 9. — 68.
Pietzker, Prof. F., Einführung in die Chemie und Mineralogie. Als Anhang zu Crüger-Hildebrands Lehrbuch der Physik bearbeitet. Leipzig, C. F. Amelang. — 60.
Poske, Prof. Dr. F., Die preufsischen Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901. PZ. XIV, 257—265. — 49.
Riban, J. M., Ein neuer Gasometer. PZ. XIV, 227. — 57.
Rosenfeld, Prof. M., Teschen, Explosionsversuche. PZ. XIV, 162—164. — 56.
— — Füllung von Kautschukballons mit Wasserstoff. PZ. XIV, 226. — 56.
— — Gewichtszunahme beim Verbrennen einer Kerze. PZ. XIV, 336. — 56.
— — Einwirkung von Chlor auf Eisen. PZ. XIV, 225. — 56.
Scriba, F., Leuchtgasexplosionen. PZ. XIV, 224—225. — 56.
— — Die gegenseitige Zersetzung von Schwefelwasserstoff und Schwefeldioxyd. PZ. XIV, 296. — 57.
Siebert, Prof. OL., Lehrbuch der Chemie und Mineralogie für höhere Lehranstalten. 1. Teil. Einleitung in die Chemie und Mineralogie. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 61.
— — Lehrbuch der Chemie und Mineralogie für höhere Lehranstalten. 2. Teil. Anorganische Chemie. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 64.
— — Lehrbuch der Chemie und Mineralogie für höhere Lehranstalten. 3. Teil. Organische Chemie. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 64.
Sperber, Dr. Joach., Leitfaden für den Unterricht in der anorganischen Chemie didaktisch bearbeitet. Zürich, E. Speidel. — 58.
Treadwell. Prof. Dr. F. P., Kurzes Lehrbuch der analytischen Chemie in 2 Bänden. 1. Band. Qualitative Analyse. Wien 1902. Fr. Deuticke. — 68.
Twrdy, K., Prof. an der Staatsoberrealschule zu Wien, Lehrbuch der Mineralogie und Geologie für die oberen Klassen der österreichischen Realschulen. Wien 1902, Fr. Deuticke. — 71.
Van't Hoff, Prof. Dr. J. H., Die Gesetze des chemischen Gleichgewichts für den verdünnten gasförmigen oder gelösten Zustand. Übersetzt und herausg. v. G. Bredig. Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften. Heft No. 110. Leipzig 1900, W. Engelmann. — 68.
— — Vorlesungen über theoretische und physikalische Chemie. Erstes Heft. Die chemische Dynamik. Braunschweig 1901, Fr. Vieweg & Sohn. — 67.
— — Die Entwickelung der exakten Naturwissenschaften. Vortr. auf der 72. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Aachen vom 16. bis 22. Sept. 1900. Ref. in PZ. XIV. — 66.

Volkmar, Prof. Dr. E., Kurzes Lehrbuch der Chemie zunächst für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Cassel, Th. G. Fisher & Co. — 53.
Wahnschaffe, Prof. Dr. F., Die Ursachen der Oberflächengestaltung des norddeutschen Flachlandes. 2. völlig umgearb. und verm. Aufl. Stuttgart, J. Engelhorn. — 73.
Willet, L. Hardin, Die Verflüssigung der Gase. Übersetzt von J. Traube. Stuttgart, F. Enke. Besprochen von O. Ohmann in PZ. XIV, 35. — 68.
Zaengerle, Prof. Dr. M., Lehrbuch der Mineralogie und Geologie. 6. verb. Aufl. Leipzig 1902, E. Haberland. — 72.
Zittel, Prof. Dr. K. A., Paläontologische Wandtafeln. Taf. 69—73 (Schlufs). Stuttgart, E. Schweizerbart. — 74.

IV. Physik.

Arbes, H., Über physikalische Lehrmittel. = ÖM. XIV, IV, 403. — 80.
Bauer, H., Die Elektrizität in Haus und Gewerbe. (Ullsteins Sammlung praktischer Handbücher Bd. 11.) Berlin, Ullstein & Co. — 87.
Beau, O., Die Berechnung der Sonnen- u. Mondfinsternisse. III. Teil. Die ausführliche Berechnung d. Sonnenfinsternisse. = Pg. 91, Sorau. — 95.
Bermbach, Elementare Ableitung einiger wichtiger Formeln über den Wechselstrom. = PZ. XIV, 2, 79. — 93.
Berndt, K., Einfacher Versuch zur sphärischen Abweichung bei Sammellinsen. = PZ. XIV, 6, 352. — 92.
Bernoulli, Der Projektionsapparat im physikalischen und chemischen Unterricht. = UBl. VII, 3, 57. — 92.
Bödige, N., Das Archimedische Prinzip als Grundlage physikalisch-praktischer Übungen. Osnabrück, Meinders & Elstermann. — 78.
Böhmländer, K., Riesen-Elektroskop und Papier-Elektrophor. = PZ. XIV, 3, 167. — 93.
Bohn, H., Schwalbes Versuche zur Geschichte der Dampfmaschine. = PZ. XIV, 4, 203. — 91.
Borck, R., Interferenzkurven eines Wellensystems, welches mit einer Phasenverzögerung an einer festen Wand reflektiert wird. = Pg. 245, Liegnitz, Wilhelms-Realschule. — 88.
Börner, H., Lehrbuch der Physik für die drei oberen Klassen der Realgymnasien und Oberrealschulen usw. 3. Aufl. Berlin, Weidmannsche Bh. — 84.
Böttger, H., siehe Kraus, K.
Brunn, E., Einführung in die Elektrizitätslehre. = PZ. XIV, 2, 83. Dazu Bemerkungen von Spies. PZ. XIV, 2, 86. — 92.
Cranz, C., Anwendung der elektrischen Momentphotographie auf die Untersuchung der Schufswaffen. Pg. 657, Stuttgart, Friedrich Eugens-Realschule. Halle, Wilhelm Knapp. — 88.
Crüger, J., Lehrbuch der Physik für höhere Schulen. 9. Aufl. v. R. Hildebrand. Leipzig, C. F. Amelangs Verlag. — 84.
Dechant, J., Die Bestimmung der Horizontalintensität des Erdmagnetismus mittels der Wage. = PZ. XIV, 5, 293. — 93.
Dennstedt, M., Ein einfaches Vorlesungsthermoskop. = PZ. XIV, 6, 344. — 91.
Dietrich, M., Zur Theorie des Atwoodschen Fallapparates. = BbG. 37. I u. II, 61. — 89.
Dvórák, V., Durchbohren dünnwandiger Glaskugeln. = PZ. XIV, 3, 168. — 89.
Edler, F., Aneignung astronomischer Begriffe auf der Schule. = Pg. 287. Städt. Oberrealschule zu Halle a. S. — 94.
Elsaesser, W., Ein Apparat zur Erläuterung des Dopplerschen Prinzips. = PZ. XIV, 1, 16. — 91.
Falcke, A., Die gebräuchlichsten Anwendungen der Elektrizität. Leipzig, Dürrsche Bh. — 93.
Fischer, K. T., Der naturwissenschaftliche Unterricht in England, insbesondere in Physik und Chemie. Leipzig, B. G. Teubner. — 80.

Fischer, K. T., Ein neues Barometer. = PZ. XIV, 2, 95. — 90.
Forch, C., Ein Vorlesungsversuch aus der Lehre vom Gasdruck. PZ. XIV, 2, 91. — 90.
Fritsch, H., Eulers Darstellung der Undurchdringlichkeit als Quelle von Kräften weitergeführt. Pg. 18, Königsberg i. P., Städt. P.-G. — 88.
Geschöser, O., Ein Demonstrations-Elektroskop. = PZ. XIV, 2, 92. — 93.
Giefsen, Die Einrichtungen für den physik. und chem. Unterricht in dem Erweiterungsbau des Realgymnasiums und der Realschule. Pg. 705. — 80.
Grünewald, C., Zur Matthieuschen Theorie der Transversalschwingungen elastischer Scheiben und ihrer Prüfung durch Barthélemy. Pg. 57, Berlin, Joachimsthal-Gymn. — 88.
Gulik, D. van, Zur Demonstration des Dopplerschen Prinzips. = PZ. XIV, 5, 288. — 91.
Habart, K., siehe Mach.
Hahn-Machenheimer, H., Die Geryk-Luftpumpe. = PZ. XIV, 5, 292. — 90.
Hartl, H., Ein Apparat zur Lehre von den Drehmomenten und den Bedingungen des Gleichgewichts. = PZ. XIV, 6, 321. — 90.
— — Neue Aufsätze zur Schwungmaschine. = PZ. XIV, 6, 326. — 90.
Hergel, G., Unsere Lehrbücher. = ÖM. XIV, IV, 355. — 79.
Hermes, J., Geschwindigkeitslehre in der Schule. Pg. 357, Osnabrück R.G. — 77.
Herz, N., Über die Stabilität des Weltsystems. = ZöG. 52, 6, 481. — 95.
— — Einiges über die Behandlung der Fundamentalbegriffe der Elektrizität an der Mittelschule. = ZöG. 52, 7, 649. — 93.
Heussi, J., Leitfaden der Physik. Ausgabe mit Anhang: Grundbegriffe der Chemie. 15. Aufl. v. Weinert. Berlin, Otto Salle. — 84.
Hildebrand, R., siehe Crüger.
Hoffmann, B., Beitrag zur Bestimmung der Wellenlänge des Lichts. = PZ. XIV, 1, 32. — 92.
— — Eine einfache Methode der Bestimmung der Wellenlängen des Lichts. = UBl. VII, 1, 1. — 92.
Höfler, A., Ein zerlegbares Rädchen zur Atwoodschen Fallmaschine. = PZ. XIV, 1, 14. — 89.
— — Eine Physik- und Psychologiestunde am Klavier. = PZ. XIV, 2, 65. — 90.
Höfler, A., u. E. Maifs, Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen. 3. Aufl. Wien, Gerolds Sohn. — 84.
Hönig, L., Der Handfertigkeitsunterricht im Anschlufs an die Physik an der Grofsherzogl. Realschule zu Michelstadt. Pg. 708. — 81.
Hoppe, E., Zur Geschichte der Fernwirkung. = Pg. 799, Hamburg, Wilhelms-Gymn. — 87.
Humphreys, W. J., Apparat zur Demonstration des Boyleschen Gesetzes. PZ. XIV, 2, 95. — 90.
Jaumann, G., Magnetfähnchen. = PZ. XIV, 2, 98. — 94.
Kann, L., Eine Versuchsanordnung zur Demonstration des Mitschwingens. = PZ. XIV, 5, 294. — 90.
Kellermann, H., Apparat zur Demonstration der Reibung. = PZ. XIV, 1, 30. — 90.
Kleiber, J., Versuche mit elektrischem Papier. = PZ. XIV, 1, 33. — 93.
— — Zum Versuch über Verdunstungskälte. = PZ. XIV, 4, 225. — 91.
— — Ein neues Hebermodell. = PZ. XIV, 6, 346. — 90.
— — Lehrbuch der Physik für humanistische Gymnasien. München, R. Oldenbourg. — 82.
— — Lehrbuch der Physik. Zum Gebrauch an realistischen Mittelschulen. 2. Aufl. München, R. Oldenbourg. — 82.
Kleinpeter, H., Die Entbehrlichkeit der Annahme zweier Elektrizitätsarten im elementaren Unterricht. = PZ. XIV, 3, 153. — 93.
— — Die formale Auffassung der physikalischen Begriffe und ihre Bedeutung für den Unterricht. = ÖM. XIV, IV, 391. — 77.
Kolbe, B., Ein verbessertes Voltameter. = PZ. XIV. 2, 77. — 94.

Kolbe, B., Verbesserungen an Tyndalls Apparat zur Demonstration der relativen spezifischen Wärme. = PZ. XIV, 3, 162. — 91.
Kottenbach, R., Das Potential einer homogenen Kugelschale auf einen beliebigen Punkt im Raume. = PZ. XIV, 4, 214. — 93.
Kraus, K., u. H. Böttger, Grundrifs der Physik für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminarien und verwandte Lehranstalten. Leipzig, A. Pichlers Ww. & Sohn. — 83.
Lechthaler, A., Nochmals zur Lehre von den drei Gleichgewichtsarten eines nur der Schwerkraft unterworfenen starren Systems. = LL. 1901. 4, 62. — 88.
Lohmann, H., Das Mariotte-Gay-Lussacsche Gesetz. = PZ. XIV, 3, 167. — 91.
— — Die schlechte Wärmeleitung des Wassers. = PZ. XIV, 3, 167. — 91.
Machs Grundrifs der Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen. Ausgabe für Realschulen. Bearbeitet von K. Habert. 3. Aufl. Wien und Prag, Tempsky. — 85.
Maifs, E., siehe Höfler.
Menzel, Physikalische Wandtafeln. Breslau, E. Morgensterns Verlagsbh. — 85.
Merkelbach, W., Über den Nachweis der gröfsten Dichte des Wassers. = PZ. XIV, 5, 283. — 91.
Meyer, K., Naturlehre (Physik und Chemie) für höhere Mädchenschulen, Lehrerinnen-Seminarien und Mittelschulen. Leipzig, G. Freytag. — 82. 85.
Meyer, W. W., Die Kometen und Meteore. Meyers Volksbücher No. 1269. 1270. Leipzig, Bibliographisches Institut. — 87.
Mittag, M., Zweckmäfsige Flammenfärbung für spektroskopische Beobachtungen. = PZ. XIV, 2, 94. — 92.
Müller, Fr. C. G., Universalapparat für den Unterricht in der Mechanik. = PZ. XIV, 2, 79. — 89.
— — Ein neues Knallgasvoltameter. = PZ. XIV, 3, 140. — 94.
Nábělek, Fr., Wandkarte des nördlichen Sternhimmels bis zum 40° südl. Deklination. Gröfse 190×185 cm. Wien, G. Freytag & Berndt. — 85.
— — Der nördliche Sternhimmel bis zum 40° südlicher Deklination. Gröfse 52×50 cm. Eigenverlag. — 85.
— — Die Himmelsuhr. Eigenverlag. — 86.
Neesen, F., Die Physik in gemeinfafslicher Darstellung für höhere Lehranstalten, Hochschulen und zum Selbstudium. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn. — 82.
Noack, K., Über physikalische Schülerübungen. = UBl. VII, 5, 97. PZ. XIV. 6, 363. — 78.
Obermeyer, A. von, Zur Behandlung der Begriffe Arbeit, Energie und Effekt im Schulunterricht. = PZ. XIV, 4, 207. — 89.
Ott, Wie lassen sich die Anregungen, die Newton in seiner Optik gibt, für den Unterricht verwerten? Pg. 741, Weimar RG. — 76.
Pietzker, F., Elemente der Mathematischen Erdkunde. Als Anhang zu Crüger-Hildebrands Lehrbuch der Physik. Leipzig, C. F. Amelangs Verl. — 83.
Pilgrim, L., Einige Aufgaben der Wellen- und Farbenlehre des Lichts. Pg. 650. Cannstatt, Realanstalt. — 92.
Poske, F., Über Grundfragen des physikalischen Unterrichts. = UBl. VII. 3, 44; 4, 65. — 75.
— — Die preufsischen Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901. = PZ. XIV, 5, 257. — 75.
Rebenstorff, H., Erneuerung der Polspannung einer gebrauchten Voltaschen Säule. = PZ. XIV, 3, 157. — 94.
— — Schutz der Wasserleitung vor dem Zufrieren. = PZ. XIV, 3, 168. — 89.
— — Zur Verwendung des Druckes der Wasserleitung. = PZ. XIV, 4, 211. — 90.
— — Schlechter Stromschlufs bei Kommutatoren. = PZ. XIV, 4, 225.

Rebenstorff, H., Versuche zur Lehre vom Barometer. = PZ. XIV, 6, 339. — 90.
— — Dampfdruck von Äther. = PZ. XIV, 6, 352. — 91.
Reichel, O., Bestätigung des Fallgesetzes mittels einer freifallenden Stimmgabel. = PZ. XIV, 4, 193. — 89.
Reimann. E., Die scheinbare Vergröfserung der Sonne und des Mondes am Horizont. Pg. 202, Hirschberg i. Schl., Gymn. — 95.
Reuleaux, F., Die Sprache am Sternhimmel und Ost, West, Süd, Nord. Berlin, C. A. Schwetschke & Sohn. — 95.
Rusch, M., Verteilungswiderstände für Starkstromleitungen. = PZ. XIV, 6, 350. — 94.
Rufsner, J., Elementare Experimental-Physik. Hannover, Jänecke. — 82.
2. Teil: Mechanik flüssiger und gasförmiger Körper, Wellenlehre.
3. Teil: Akustik, Optik.
4. Teil: Wärme und Reibungselektrizität.
5. Teil: Magnetismus und Galvanismus.
Sack, Ein Beitrag zur Untersuchung der täglichen Variationen der erdmagnetischen Inklination und Total-Intensität. Pg. 788, Lübeck, Katharineum. — 88.
Samojloff, A., Bestimmung der Wechselzahl eines Wechselstroms. = PZ. XIV, 2, 99. — 94.
Schaffers, W., Erzeugung elektrostatischer Kraftlinien auf lichtempfindlichen Platten. = PZ. XIV, 2, 99. — 94.
Schaïk, W. C. L. van, Ein Longitudinal- und Transversalwellenapparat. = PZ. XIV, 2, 89. — 91.
Scharf, W., Entladungsbilder der Influenzmaschine. = PZ. XIV, 3, 164. — 94.
Schlabach, G., Über den elektrischen Leitungswiderstand loser Kontakte. Pg. 534, Realschule an der Prinz Georg-Strafse zu Düsseldorf. — 93.
Schmidt, A., Die Verwendung von unendlichen arithmetischen Reihen bei der elementaren Behandlung von Problemen der Physik, Geometrie und Analysis. Pg. 88, Berlin, Prinz Heinrichs-Gymn. — 77.
Schmidt, E., Entwürfe für den Unterricht in Magnetismus und Elektrizität in der Untersekunda des Realgymnasiums. = Pg. 148, Kolberg, R.-G. — 81.
Schoentjes, H., Apparat für spezif. Wärme. = PZ. XIV, 1, 31. — 91.
— — Ein neues Baroskop. = PZ. XIV, 3, 166. — 90.
Schülke, A., Die Behandlung von Dach- und Brückenkonstruktionen im Unterricht. = PZ. XIV, 1, 18. — 78.
— — Modelle für Dach- und Brückenkonstruktionen. UBl. VII, 4, 81. — 89.
Schweitzer, A., Ein neuer Vorlesungsversuch zur Demonstration des osmotischen Drucks. = PZ. XIV, 4, 222. — 90.
Servus, H., Die Störungen der Atmosphäre und des Erdinnern durch Sonne und Mond. Neue Grundlagen der Meteorologie. Teil II. Pg. 102, Berlin, Friedrichs-R.-Gymn. Berlin, R. Gaertners Verlag, H, Heyfelder. — 91.
Spies, P., siehe Brunn.
— — Zwei Versuche über elektrische Schwingungen. = PZ. XIV, 5, 292. — 94.
Stoedtner, F., Katalog über Projektionsapparate. — 89.
Streit, H., Die wissenschaftlichen Forschungen und Entdeckungen des älteren Seebeck auf dem Gebiete der Optik und Wärmelehre. = Pg. 455, Schlawe, P.-Gymn. — 87.
Türk, K., Die Lehre von den elektrischen Maschinen im propädeutischen Physikunterricht. Pg. 71. Forst, PG. u. RPG. — 81.
Vogler, A., Jedermann Elektrotechniker. 1. Bändchen. 6. Aufl. Leipzig, Moritz Schaefer. — 87.
Wachsmuth, vgl. PZ. XIV, 2, 99. — 94.
Waha, M. de, Über unipolare Induktion. = PZ. XIV, 3, 143. — 93.
Wallentin, J., Grundzüge der Naturlehre für die unteren Klassen der Gymnasien. 5. Aufl. Wien, Pichlers Ww. & Sohn. 1899. — 84.

Wallentin, J., Grundzüge der Naturlehre für die unteren Klassen der Realschulen. 2. Aufl. Ebda. — 84.
— — Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen der Mittelschulen und verwandten Lehranstalten. 9. Aufl. Ausg. für Realschulen. Ebda. — 84.
Weiler, W., Die Doppelstromwechsler und eine Wechselstrommaschine für Sinusströme. = PZ. XIV, 1, 28. — 94.
— — Physikbuch. 1. Bd.: Magnetismus und Elektrizität. (Kleine Bibliothek Schreiber No. 10.) Efslingen, J. F. Schreiber. — 86.
Weinert, siehe Heussi.
Wernickes, A., Lehrbuch der Mechanik. 1. Teil. 2. Abt. Statik und Kinetik des starren Körpers. 4. Aufl. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn. — 86.
Wolletz, C., Zur Lehre von den drei Gleichgewichtsarten eines nur der Schwerkraft unterworfenen starren Systems = LL. 67, 92. — 88.
Würfel, Faradays Bestreitung der Atomistik. = Pg. 262, Neuhaldensleben Gymn. — 88.
Zakrezewski, J., Ein Apparat zur Demonstration der Gas- und Dampfgesetze bei Vorlesungen. = PZ. XIV, 6, 348. — 90.
Zepf, J., Wie können die Methoden naturwissenschaftlicher Forschung für den Unterricht fruchtbar gemacht werden? Pg. 684, Mannheim. OR. — 75.
Ziaja, J., Zu Aristoteles' Lehre vom Lichte. Pg. 182, Schrimm, Gymn. — 88.

XIV. Zeichnen.

Böheimb, August, Praktische Anleitung für den Unterricht im Körperzeichnen. München, Max Kellerer. — 24.
Bugge, Oberl. Hugo, Über das Zeichnen als Hilfsmittel des naturbeschreibenden Unterrichts am Realgymnasium. = Pg. Nr. 239. — 27.
Diem, Dr. Ulrich, St. Gallen, Methodik für das Freihandzeichnen in Volks-, Real- und Bürgerschulen. I. Teil. Das elementare Freihandzeichnen. Ravensburg, Otto Maier. — 18.
— — II. Teil. Das Zeichnen auf den oberen Stufen. Dsgl.
— — Didaktik und Methodik des elementaren Freihandzeichnens. Dsgl.
Frohnmeyer, Schulrat Dr., Inwieweit gebührt der Kunst ein Einflufs auf die Erziehung? Vortrag, gehalten auf dem 12. Evangelischen Schulkongrefs in Berlin. Berlin, Fr. Zillessen. — 28.
Hasslinger, Prof. Otto, Zeicheninspektor beim Gr. Bad. Oberschulrat. und Albrecht Gansloser, Zeichenlehrer a. d. höh. Mädchenschule, Pflanzenornamente für den Zeichenunterricht bearbeitet im Auftrage des Grofsh. Bad. Oberschulrats. Leipzig, B. G. Teubner. — 24.
Kolb, Gustav, und Karl Gmelich, Von der Pflanze zum Ornament. Göppingen, Illig & Müller. — 23.
Kuhlmann, Fritz, Zeichenlehrer am Realgymnasium zu Altona, das Skizzieren im Zeichenunterricht und die pädagogische Bedeutung des Schülerskizzenbuches. Hamburg, Boysen & Maasch. — 8.
Kunsterziehungstag, Oberleitung desselben, Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden, am 28. und 29. September 1901. Leipzig 1902, R. Voigtländer. — 1.
Kunstwartverlag. Meisterbilder für das deutsche Haus. München, Georg D. W. Callwey. — 30.
Landesverein, preufs. für höh. Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer. Die zukünftige Stellung des Zeichenunterrichts an den höh. Lehranstalten. Hannover 1900, Helwing. — 15.
Reinhardt, R., Zeichenlehrer. Die Bedeutung des in den Händen der Schüler befindlichen Zeichenmaterials für die Erfolge des Zeichenunterrichts. = Pg. Nr. 749. — 26.
Ritter, Louis, Lehrgänge für das elementare Freihand-, geometrische und Projektionszeichnen. Stuttgart, Jul. Hoffmann. — 24.
Ruskin, John, Grundlage des Zeichnens. Drei Briefe an Anfänger. Aus d. Engl. übers. u. mit einer Einleitung versehen von Theodor Knorr. Strafsburg, I. H. Ed. Heitz (Heitz & Mündel). — 4.

Scheffers, Otto, Zeichenlehrer, Zeit- und Streitfragen über den Zeichenunterricht. Leipzig, E. A. Seemann. — 13.

Schnell, Rich., Professor, Zeichenblätter für Freihandzeichnen. III. Stufe. Nürnberg, Carl Koch. — 26.

— — Das Linearzeichnen zum Lehrgebrauche und zum Selbstunterrichte. 12 Tafeln mit Text. Nürnberg, Carl Koch. — 26.

Schoop, Prof. Ulrich, Lehrer an der höheren Töchterschule u. der Kunstgewerbeschule in Zürich, Der Schulzeichenunterricht und das Zeichnen nach der Natur. Zur Reform des Zeichenunterrichts. Mit 13 Figurentafeln und 9 Textfiguren. Zürich, Hofer & Co. — 16.

Schwartz, Chr., Neue Bahnen. Zweiter Teil. Der erste Zeichenunterricht. Hamburg, Boysen & Maasch. — 11.

Schwarzburger, Georg, Pflanzenstudien für den Zeichenunterricht und das Kunstgewerbe. 40 Tafeln nebst Vorwort, Inhaltsverzeichnis und Sachregister. Dresden, Gerhard Kühtmann. — 22.

— — und Albin Neubert, Natur und Kunst im Zeichenunterrichte. Eine Sammlung praktischer Motive für Klassenaufgaben im Zusammenstellen von Pflanzenornamenten. Zugleich ein methodisch geordneter Leitfaden für das schmückende Zeichnen. Zum Gebrauche an Volks-, Fortbildungs- und Gewerbeschulen, sowie an allen höheren Lehranstalten. Mit 24 teils mehrfarbigen Tafeln. Dresden, Gerhard Kühtmann. — 23.

XV. Gesang.

(s. Vorwort.)

XVI. Turnen und Schulgesundheitspflege.

Akademische Turnbundsblätter. Zeitschrift des A. T.-B., des Verbandes nichtfarbentragender akademischer Turnvereine auf deutschen Hochschulen. 14. Jahrgang 1900/1901. Berlin, Priber & Lammers.

Altenstein, Axel von, Der Fechtsport. Mit 42 Abbildungen von Karl Spilling. Bibliothek für Sport und Spiel. XV. Leipzig, Grethlein & Cie. — 13.

— — Der Turnsport. Mit 51 Abbildungen von Karl Spilling. (Bibliothek für Sport und Spiel. XIV.) Ebda. — 17.

— — Der Schwimmsport. Mit 79 Abbildungen von Karl Spilling. (Bibliothek für Sport und Spiel. VI.) Ebda. — 20.

Altschul, Dr. Theodor, k. k. Sanitätsrat, Nutzen und Nachteile der Körperübungen. Nach einer im Jugendspiel-Unterrichtskurs in Prag im Sommer 1900 gehaltenen Vortragsreihe. Mit 9 Abbildungen im Text. 76 S. Hamburg, L. Voss. — 8.

Antolik, Karl, Prof. und Direktor, Ungarische Jugendspiele. Aus dem Programm der k. Staats-Oberrealschule zu Pozsony 1901. 19 S. Sonderdruck. — 18.

Auerbach, Wilhelm, Turnlehrer an der III. Realschule zu Leipzig und Turnwart des Vereins der Südervorstadt, 40 Gruppen von Eisenstabübungen. Mit 74 Bildern von Burger. 15. u. 16. Heft der Deutschen Volks-Turnbücher. Herausgegeben von Dr. Rudolph Gasch. Leipzig, Max Hesse. — 10.

Baur, Dr. med. A., Seminararzt in Gmünd, Die Hygiene der Leibesübungen. Anleitung zu gesundheitsmäfsigen körperlichen Übungen. Für Turnlehrer, Lehrer und Ärzte. Mit 43 Abbildungen im Text und 2 Tafeln. 204 S. Stuttgart, Muthsche Verlagshandlung. — 4.

— — Die Gesundheit in der Schule. Bau und Tätigkeit des menschlichen Körpers. Allgemeine Gesundheitslehre, Schulgesundheitspflege im besonderen. Für Schulvorsteher, Lehrer und Schulamtskandidaten. Mit 37 Abbildungen im Text und 7 farbigen Tafeln. 381 S. Ebenda. — 23.

Beibuch zum Taschenkalender für die deutsche Turnerschaft für das Jahr 1901. Herausgegeben vom Berliner Turnrat. Braunschweig, G. Westermann. — 3.

Blätter für Volksgesundheitspflege. Gemeinverständliche Zeitschrift, Organ des Deutschen Vereins für Volkshygiene. Herausggebn. von den Herren Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Präsident Dr. Bödiker, Dr. Graf Douglas, M. d. L., Geheimer Medizinalrat Prof. Dr. v. Leyden, Geheimer Medizinalrat Prof. Dr. Rubner und redigiert von den Herren Dr. K. Beerwald, Oberregierungsrat Dr. Kautz und Dr. Spitta. Seit dem 1. Okt. 1900 halbmonatlich in Bogenstärke erscheinend (30 Hefte bis Ende 1901) bei R. Oldenbourg, München und Berlin. — 21.

Brauckmann, Karl, Leiter und Inhaber der Lehr- und Erziehungsanstalt für Schwerhörige und Ertaubte zu W.-Jena, Die psychische Entwickelung und pädagogische Behandlung schwerhöriger Kinder. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie von H. X. Schiller, Geh. Ober-Schulrat und Prof. a. d. Univ. in Leipzig, und Th. Ziehen, ord. Prof. a. d. Univ. Utrecht. IV. Band. 5. Heft. 96 S. Einzelpreis 2 Mk. Berlin, Reuther & Reichard. — 24.

Demoor, Dr. med. Jean, Prof. an der medizinischen Fakultät u. Oberarzt an der Hilfsschule in Brüssel, Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule. III. Band der internationalen pädagogischen Bibliothek, herausgegeben von Chr. Ufer, Rektor der Gebr. Reichenbach-Bürgerschulen in Altenburg. 292 S. Altenburg, O. Bonde. — 24.

Desbonnet, prof., fondateur des écoles de culture physique de Lille. Roubaix, Paris, La Force physique, culture nationelle. Méthode Attila, Sandow, Desbonnet. La santé par les exercices musculaires mis à la portée des tous. Paris et Nancy, Berger, Levrault & Co. — 17.

Eberbach, Kurt von, Rasenspiele. 2. Band: Fufsball. Mit 36 Abbildgn. (X. Band der Bibl. für Sport und Spiel.) 128 S. Leipzig, Grethlein & Cie. — 17.

Enthaltsamkeit, Die. Blätter zur Bekämpfung des Alkoholismus. Organ des deutschen Vereins abstinenter Lehrer. Schriftleiter: J. Petersen, Kiel, Möllingstr. 3. III. Jahrg. 1901. Monatl. erscheinend. Für die Vereinsmitglieder kostenfrei, sonst 1,50 Mk. jährl. Bestellung bei Lehrer Stoltenberg in Itzehoe. — 7.

Erinnerungsblatt zum 10jähr. Bestehen des Schwimmvereins Münster. Herausgegeben vom Vorstande, 17. Okt. 1901. 16 S. 4°. — 19.

Esmarch, Dr. Friedrich von, Prof. der Chirurgie an der Universität Kiel und Vorsitzender des deutschen Samariter-Vereins, Die erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen. Ein Leitfaden für Samariterschulen in 6 Vorträgen. 17. vielfach verbesserte Auflage. Mit 151 Abbildungen im Text und 2 Tafeln. 73. Tausend. 131 S. Leipzig, F. C. W. Vogel. — 26.

Ewer, Dr. Leopold, Sanitätsrat in Berlin, Gymnastik für Ärzte und Studierende. Mit 76 Abbildungen. 134 S. Berlin, Fischers Med. Buchhandlg., H. Kornfeld. — 8.

Fechten auf Hieb und Stofs. Vorschrift für das. 46 S. mit 21 Abbildgn. Berlin 1901, E. S. Mittler & Sohn. — 13.

Festzeitung zum 3. akademischen Turnbundfeste in Hameln am 3. bis 6. Aug. 1901. 100 S. nebst Karte und 2 Ansichten der Stadt. Hameln, C. W. Niemeyer. — 6.

Fichard, Freiherr Robert von, Lawn-Tennis. Mit 23 Abbildungen. (Bibliothek für Sport und Spiel. III.) Leipzig, Grethlein & Cie. — 17.

Gasch, Dr. Rud., Deutsche Volksturnbücher. Heft 1—24. Leipzig, Max Hesse. Das einfache Heft 0,30 Mk., das Doppelheft 0,50 Mk. — 10.

— — 33 Tafeln für das Keulenschwingen. Mit 100 Bildern nach dem Leben gezeichnet von M. Burger. Heft 1 u. 2 der Deutschen Volksturnbücher. Ebenda. — 10.

— — 50 Turntafeln für das Gerätturnen der Männer. Mit 161 Bildern von Burger. Heft 5 u. 6 der Deutschen Volksturnbücher. Ebenda. — 10.

— — Der Gauturnwart. 15 Beispiele für Vorturnstunden. Mit 148 Bildern von Max Burger. 22. u. 23. Heft d. Deutschen Volksbücher. Ebenda. — 11.

Gasch, Dr. Rud., und Julius Nestler, kgl. Musikdirektor und Gesanglehrer am König-Albert-Gymnasium zu Leipzig. 12 Aufmärsche. Lieder, Noten u. Zeichnungen nebst 20 Liedern zu bekannten Marschweisen. 24. Heft der Deutschen Volks-Turnbücher. Ebenda. — 11.

Gesunde Jugend, Zeitschrift für Gesundheitspflege in Schule und Haus. Organ des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege, im Auftrage des Vorstandes und unter Mitwirkung von Fachhygienikern, Ärzten, Vertretern der höheren Lehranstalten und Volksschulen, Technikern, Verwaltungsbeamten und Nationalökonomen herausgegeb. durch Geh. Regierungsrat Pabst, Oberbürgermeister in Weimar, Dr. med. et phil. Griesbach, Prof. in Mülhausen i. E., Dr. phil. Schotten, Direktor der Oberrealschule in Halle, Dr. med. Kormann, prakt. Arzt in Leipzig. Jährlich in etwa 6 zwanglosen Heften, insgesamt ca. 240 Seiten. Für Mitglieder des Vereins 3 Mk., Nichtmitglieder 4 Mk. Leipzig, B. G. Teubner. — 22.

Glas, Ludwig, k. k. Turnlehrer an der Staatsrealschule in Wien, Obmann des Vereins österreichischer Turnlehrer u. s. w., Die gegenwärtige Stellung der Turnlehrer an Mittelschulen. Vortrag, gehalten beim VII. deutsch-österreichischen Mittelschultage und beim österr. Turnlehrertage in Wien 1900. 12 S. Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn. — 4.

Gleitsmann, Dr. med. E., kgl. Kreisphysikus, Erste Hilfeleistung bei Unglücks- und plötzlichen Erkrankungsfällen bis zur Ankunft des Arztes. Nach Dr. med. F. Kiesewetters gleichnamigem Leitfaden bearbeitet. Mit 33 Original-Abbildungen. 15. Aufl. Berlin, Otto Nahmmacher. Preis 25 Pf. 32 S. — 25.

Graupner, Fritz, Oberturnlehrer an der I. Realschule in Leipzig, Vierzig Übungsgruppen für die Männerriege an einfachen und zusammengestellten Geräten. Mit 113 Bildern nach dem Leben gezeichnet von M. Bürger. 19. u. 20. Heft der Deutschen Volks-Turnbücher von Dr. Rud. Gasch. Leipzig, Max Hesse. — 11.

Häcker, H., I. Turnwart des Turnerbundes Stuttgart, 60 Tafeln Gruppen und Pyramiden. Eine Sammlung mit 92 Abbildungen von Frei-, Stab-, Flaggen-, Stuhl-, Leiter-, Pferd-, Barren-, Reck-, sowie Marmor-Gruppierungen. Stuttgart, P. Mähler. — 12.

— — Turnerische Aufführungen. No. 1. Das Boxen, 2. Gesellschaftsübungen. 23 S. Stuttgart, P. Mähler. — 12.

Hentzschel, Paul, Turnlehrer an der Thomasschule in Leipzig, Gemeinübungen an den Geräten. 25 Übungsgruppen in 3 Schwierigkeitsstufen für das Turnen der Knaben und Männer. Mit 125 Bildern von Max Burger. 17. u. 18. Heft der Deutschen Volksbücher, von Dr. Rud. Gasch. Leipzig, Max Hesse. — 10.

Hermann, Prof. Dr. E. M., Gedächtnisrede, gehalten am Totensonntage, dem 24. Nov. 1901 im Akademischen Turnvereine zu Berlin. 20 S. — 3.

Hiebfechtschule, Deutsche, für Korb- und Glockenrapier. Herausgegbn. vom Verein deutscher Universitätsfechtmeister. 2. Aufl. Mit 64 Abbildungen. Leipzig, J. J. Weber. — 13.

Hygienische Aufklärung und Reform, Monatsschrift für. Herausgeber Sanitätsrat Dr. Carl Gerster, Kurarzt in Braunfels, Kreis Wetzlar. 14. Jahrg. 1900/01. Stuttgart, A. Zimmers Verl. (E. Mohrmann). — 22.

Jahresbericht (36.) für das Schuljahr 1900/01 am königl. Progymnas. zu Kempen in Posen. 1901. Jahresbericht, N. 170. Kempen, Amelong. — 7.

Janke, Otto, Grundrifs der Schulhygiene. Für Lehrer, Schulaufsichtsbeamte und Schulärzte. Zweite, vollständig umgearbeitete und erweiterte Auflage. 310 S. Hamburg, L. Vofs. — 23.

Jugendspiele, Handbüchlein der, zusammengestellt von einem Freunde der Jugend. 164 S. Salzburg, Anton Pustet. — 18.

Kessler, Professor F., Übungsbeispiele für den Turnunterricht in den Schulen der männlichen Jugend. In stufenmäfsiger Folge zusammengestellt im Anschlufs an Professor Dr. O. H. Jägers „Neue Turnschule" und an die „Übersicht der Stoffverteilung" hierzu. 2. Auflage. Mit 234 Abbildungen. 254 S. Stuttgart, Ad. Bonz & Cie. — 11.

Knörk, Dr. Otto, Die Turnerschaften auf deutschen Hochschulen (V.-C.), ihre studentische und nationale Bedeutung. 2. Aufl. 70 S. Leipzig-Reudnitz, A. Hoffmann. — 6.

Koch, Prof. Dr. Konrad, Goethes Lebensmut u. seine Vorliebe für Leibesübungen. Sonderabdruck aus dem Weltpanorama. 19 S. Berlin und Stuttgart, W. Spemann. — 1a.

Kotzian, Anton, Elf Reigen für Herren. II. Bändchen der Aufführungen. Reigen und Tänze. 55 S. Mühlhausen i. Thür., G. Danner. — 12.

Kraft und Schönheit, illustrierte Zeitschrift für intelligente Leibeszucht. Erscheint Anfangs jeden Monats. Herausgeber: Karl Mann, Fritz Hofmann. Berlin C. Poststr. 1. 1,80 Mk. jährl. — 20.

Kumlien, L. G., Médecin-Gymnaste de Stockholm, et Émile André. La Gymnastique Suédoise. Manuel de Gymnastique Rationelle. A la portée de tous et à tout âge. Préfaces de M. Hugues, Le Roux et de M. le Dr. Michaux. Paris, 26 rue Racine, Ernest Flammarion. — 2.

Lion, J. C., 72 Pyramiden ohne Geräte und mit Stäben auf 24 Tafeln. 4. Aufl. 2. Heft der Pyramiden für Turner. Hof, Rud. Lion. — 12.

Mäfsigkeitsblätter, Mitteilungen des Deutschen Vereins gegen den Mifsbrauch geistiger Getränke, herausgegeben von Ernst Just in Hildesheim. XVIII. Jahrg. Hildesheim, Mäfsigkeits-Verlag. — 7.

Meyer, Dr. Herbert, Der Turnerschafter. Handbuch der deutschen V.-C.-Studenten. 8. Aufl. 244 S. Leipzig-Reudnitz, A. Hoffmann. — 6.

Miniatur-Bibliothek, Leipzig, Verlag für Kunst u. Wissenschaft (Albert Otto Paul). Jede Nummer 10 Pf. 280. Heft. Die Lungentuberkulose. — 23.

Monatsschrift für das Turnwesen mit besonderer Berücksichtigung des Schulturnens und der Gesundheitspflege. Begründet von w. Schulrat Prof. Dr. C. Euler u. Prof. Gebh. Eckler. Herausgeber Prof. Gebh. Eckler, Unterrichts-Dirigent der kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt, und städt. Turnwart Heinrich Schröer. 20. Jahrg. Mit Abbildungen. Berlin 1901, R. Gaertners Verl., H. Heyfelder.

Netsch, Adolph B., aus Oberkunnersdorf bei Löbau i. Sachs., GutsMuths pädagogisches Verdienst um die Pädagogik, die Geographie und das Turnen. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der hohen philosophischen Fakultät der Univers. Leipzig. Hof a. S., Rud. Lion. Mit einem Bildnis von GutsMuths. 112 S. — 1a.

L'origine Alsacienne des Sociétés de Gymnastique de France. Société de Gymnastique Guebwiller Haut-Rhin. Extrait de la Revue Alsacienne illustrée. 16 S. Strasbourg, J. Noiriel (F. Staat succ.) — 2.

Platz, Otto, Oberturnlehrer, Bewertung u Berücksichtigung der einzelnen Übungsarten im Turnen der höheren Schulen. Schulprogramm. Beilage der GutsMuths-Realschule zu Quedlinburg. Ostern 1901. Progr. N. 294. 52 S. — 9.

Rauch, E. von, Das grofse Buch der Bewegungsspiele im Freien. (Kleinere Ballspiele, Deutsches Ballspiel, Base-Ball, Lawn-Tennis, Cricket, Fufsball, Boccia, Mailspiel, Croquet, Laufspiele.) 221 S. Berlin, H. Steinitz. — 18.

Rietmann, A., Turnlehrer in St. Gallen, Reigen und Reigentänze für Schulen und Turnvereine. (Der „Reigentänze" dritter Teil.) 262 S. Leipzig, E. Strauch. — 12.

Ritter, H., königl. Kreis-Schulinspektor, Jugend- und Turnspiele, nach den ministeriellen Bestimmungen ausgewählt, bearbeitet und mit Vorbemerkungen versehen. Mit 19 Figuren. 3. verm. Aufl. 88 S. Breslau, Franz Görlich. — 18.

Rühl, Prof. Dr. Hugo, Geschäftsführer d. deutsch. Turnerschaft, Deutsche Turner in Wort und Bild. Bildnisse und Lebensabrisse hervorragend. deutscher Turner. Wien, A. Pichler Wwe. & Sohn. — 3.

Schenckendorff, E. von, Ratgeber zur Belebung der körperlichen Spiele an den deutschen Hochschulen. Leipzig, R. Voigtländers Verl. — 6.

— — und Dr. med. F. A. Schmidt, Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. Zehnter Jahrgang. 1901. 309 S. Ebenda. — 14.

Schirrmann, Wilhelm, Schul- und Vereinsturnlehrer, Einheitliche Turnsprache für das Gerätturnen. Ein Taschenbuch für die Teilnehmer an staatlichen Turnlehrer-Bildungskursen, sowie für die Turner in Vereinen und in höheren Lehranstalten. 80 S. Hof, Rud. Lion. — 13.

Schnell, Dr. H., Handbuch der Ballspiele. III. Die Rückschlagspiele. Mit 43 Abbildungen, darunter das Bildnis des † Verf. 120 S. Leipzig, R. Voigtländer. — 16.

Schulze-Naumburg, Paul, Die Kultur des weiblichen Körpers als Grundlage der Frauenkleidung. Mit 113 Illustrationen, Buchschmuck von J. v. Cissary. 1.—3. Tausend. 152 S. Leipzig, Eugen Diederichs Verl. — 24.

Schwimmsport. Herausgegeben vom Deutschen Schwimmverband, gegründet vom Berliner Schwimmerbund. Jahrg. 1901. Berlin SW., Lindenstr. 90. A. Hendebett.

Seidel, A. M., Seminaroberlehrer in Zschopau, Die Schwimmkunst, ein Merkbüchlein. Mit 113 Abbildungen nach Entwürfen von J. C. Lion, gezeichnet von M. Burger. 3. und 4. Heft der Deutschen Volksturnbücher. Leipzig, M. Hesse. — 10.

Taschenkalender für die deutsche Turnerschaft für das Jahr 1901. Herausgegeben vom Berliner Turnrat. 8. Jahrg. Mit 19 Abbildungen, einer Karte und einem Beibuche. Braunschweig. Westermann. — 3.

Thiersch, Dr. med. Justus in Leipzig, Die Schädigung des weiblichen Körpers durch fehlerhafte Kleidung. nebst Bemerkungen über die Verbesserung der Frauenkleidung. 46 S. Berlin, Walther. — 25.

Turnzeitung, Deutsche, für die Angelegenheiten des gesamten Turnwesens. Amtsblatt der deutschen Turnerschaft. 1901. 46. Jahrg. Leipzig, Paul Eberhardt.

— Schweizerische. Organ für das Schweizerische Turnwesen. Redigiert von J. J. Egg, J. Spühler, Dr. E. Zschokke. 44. Jahrg. Zürich, Zürcher & Furrer.

Veröffentlichungen der deutschen Gesellschaft für Volksbäder. Herausgegeben von dem geschäftsführenden Ausschusse. 5.—8. Heft. Berlin, Aug. Hirschwald. — 25.

Volze, Andreas, Das Schwingen mit der Keule. 146 S. Frankfurt a. M., Kesselring. — 11.

Wassersport-Almanach für 1901. Redigiert und herausgegeben von der Redaktion des „Wassersport“, begründet vom Norddeutschen Regatta-Verein als Ruder- und Segel-Almanach im Jahre 1876. 26. Jahrg. 311 S. Berlin, Oldenbourg. — 20 S.

Weichert, J., Kreis-Schulinspektor, Turnspiele und Liederreigen für Volksschulen. Nach dem Ministerial-Reskript vom 27. Oktober 1882 entworfen, bezw. zusammengestellt. 2 Teile. 5. vermehrte Auflage. 90 u. 54 S. Danzig, A. W. Kafemann. — 18.

Wohlrath, Theodor, Turnlehrer in Berlin, Zehn Turnreigen. Sang-, Lieder-, Stab-, Fahnen- und Keulenreigen. Mit 11 Abbildungen in Holzschnitt. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. — 12.

— — und Jakob, Fr., in Frankfurt a. M., Das Keulenschwingen, ein Handbuch für Lehrende und Lernende in Vereinen und Schulen. Mit 34 Figuren. Ebda. — 11.

Wolff, Julius, Heilung und Verhütung des Schreibkrampfes und verwandter Bewegungsstörungen. Mit 31 Abbildungen für Arm- und Fingergymnastik etc. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. W. Preyer. 2. Aufl. Berlin, Oskar Coblentz. — 26.

Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel, herausgegeben von Dr. H. Schnell und Wickenhagen. 10. Jahrgang (laufend vom 1. April). Leipzig, R. Voigtländer.

Druck von Leonhard Simion. Berlin SW.